Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9570594
Centre d'intérêt: 090

Les Alternatives aux plans expérimentaux dans la mise à l'épreuve d'hypothèses en éducation. -- Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, [1985].
120 p. ; 22 cm.

Publ. comme no 5, 1985 de la revue Repères. ISSN 0821-1388.
"...colloque sur les recherches non expérimentales en éducation" -- P. 5. Comprend des bibliogr. Dépouillement: A partir de l'histoire de la vérification des hypothèses : indications épistémologiques / Normand Baillargeon -- L'entre-deux légitimations : de la science à la pratique / Yves Poisson -- L'entrevue clinique comme méthode de recherche en éducation / Bernadette Ska -- L'étude de cas comme méthode de recherche organisationnelle en éducation / André Brassard -- L'observation et le système du sujet / Bibiane d'Anjou -- Instruments de recherche et statut du sujet / Marie Larochelle -- Histoire de vie et changement paradigmatique en éducation / Gaston Pineau -- Quelques notes sur la méthodologie ancrée de la nouvelle école de Chicago / Anne Laperrière -- La recherche-action / Arthur Gélinas -- Entre l'histoire et la sociologie, sur les rapports école/société : la perspective constructiviste / André Petitat -- Et pourquoi pas de la recherche sans hypothèse? L'alternative "existentielle-phénoménologique" / Thérèse Laferrière.

Descripteur(s): *Recherche en éducation *Méthodologie *Méthode de recherche *Epistémologie *Relations école-communauté *Universitaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Histoire de vie

Le 10 mai 1984 se tenait à l'Université Laval un colloque sur les recherches non expérimentales en éducation. Son premier objectif était de faire se rencontrer les chercheurs en éducation préoccupés de méthodologie et intéressés aux alternatives aux plans expérimentaux. Le second objectif était de mettre en évidence diverses alternatives aux plans expérimentaux, d'en tenter un premier inventaire et d'analyser leur validité. Partant d'exposés sur la pratique des méthodologies alternatives, il s'agissait de dégager comment et pourquoi l'élaboration de la connaissance scientifique en éducation pouvait recevoir une contribution plus significative de ces méthodes que de l'expérimentation. Les exposés sont reproduits.

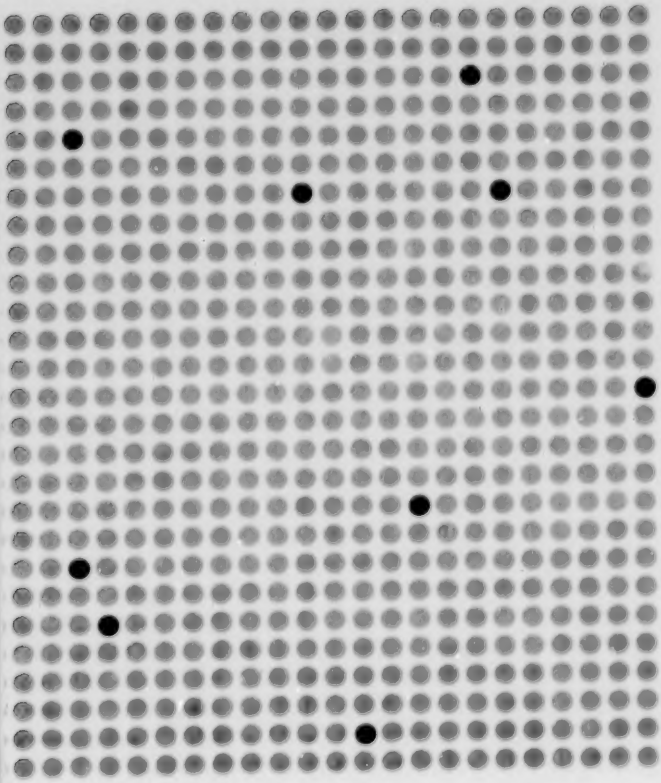
Type de document: r

EDUQ 8570594

NUMÉRO 5

repères

ESSAIS EN ÉDUCATION



NUMÉRO THÉMATIQUE

EDUQ 8570594

NUMÉRO 5

repères

ESSAIS EN ÉDUCATION

Cette publication
a été rendue possible
grâce à une subvention
du Fonds F.C.A.R.

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

Dépôt légal
2e trimestre 1985
ISSN 0821-1388

Comité de publication facultaire
Djavid Ajar
Manuel Crespo, président
Guy Pelletier

Responsable administratif
Gisèle Painchaud
Vice-doyenne à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation

Repères, essais en éducation

est une publication de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, sous les auspices du vice-décanat à la recherche. Les textes publiés ne représentent pas nécessairement l'opinion de la Faculté des sciences de l'éducation et n'engagent que leurs auteurs.

Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6203, succursale A
Montréal (Québec)
H3C 3T3

LES ALTERNATIVES AUX PLANS EXPÉRIMENTAUX DANS LA MISE À L'ÉPREUVE D'HYPOTHÈSES EN ÉDUCATION

AVANT-PROPOS

Jean-Marie Van der Maren
Faculté des Sciences de l'éducation
Université de Montréal

Le 10 mai 1984 se tenait à l'Université Laval, dans le cadre du 52e congrès de l'ACFAS (Association canadienne française pour l'avancement des sciences) un colloque sur les recherches non expérimentales en éducation. Son sous-titre, en fait le titre original un peu lourd et relégué au second plan, indiquait qu'il s'agirait d'un lieu où l'on parlerait "des alternatives aux plans expérimentaux dans la mise à l'épreuve d'hypothèses en éducation".

Quel fut le contexte de l'organisation de ce colloque ?

Depuis une dizaine d'années nous étions, de par notre charge d'enseignement, intéressés aux problèmes de méthodologie de la recherche en éducation. Soit-disant formés à l'expérimentation, nous découvrions progressivement que l'idéal expérimental auquel tendent bien des pédagogues et des psychologues, n'a de sens, accompagné de son arsenal statistique, que dans la mesure où l'on peut mettre en place un plan expérimental de type fisherien, soit avec "randomisation" des groupes expérimentaux et contrôles. La plupart des manuels dans la formation à la recherche des étudiants des 1er et 2e cycles gardent comme référence ultime et comme langage cette expérimentation dont Campbell et Stanley avaient dressé les canons (1963). Pour beaucoup de ces étudiants et pour bon nombre de collègues, il s'agissait d'une référence quasi automatique en dehors de laquelle aucune recherche scientifique ne peut se réaliser. Un comportement de classe apparaissait même dans certaines circonstances qui considérait comme non valable, pas sérieux - en tout cas

non comptabilisable dans un dossier de promotion – les travaux non expérimentaux, plus qualitatifs. Il faut, à la décharge des "expérimentalistes", reconnaître que certains "qualitatifs" avaient "jeté le bébé avec l'eau du bain" et que certains travaux "qualitatifs" mis en évidence ont parfois manqué de rigueur. Et ce n'est pas en prétextant une autre épistémologie qu'on peut faire reconnaître des textes qui ne sont parfois même pas du bon journalisme.

Par ailleurs d'autres collègues, et nous-mêmes dans certains cas, tout en étant conscients de l'inadéquation des plans expérimentaux pour répondre à la plupart de nos questions, avions quelques peines à défendre des démarches plus pertinentes sans être obligés de recourir au langage des plans expérimentaux et à s'y comparer. Cela s'était déjà constaté en septembre 1980 lors d'un colloque sur la recherche action organisé à Rimouski par Roger Claux et Arthur Gélinas, cela se repérait encore lors de discussions avec les collègues, cela se lisait aussi dans les demandes de bourses soumises par les étudiants au fonds FCAC. Si la référence au langage de l'expérimentation et à son modèle comme garant de la valeur d'une recherche se maintient même auprès de "non expérimentaux", ne serait-ce pas parce que les chercheurs qui tentent d'autres démarches ne constituent pas encore une masse critique suffisante? Ne faudrait-il pas les amener à se rencontrer, à partager leurs préoccupations, à échanger à propos de leurs techniques, de leurs règles, et à partir de là, constituer progressivement un autre langage, une autre référence plus adéquate aux objets de nos travaux? Le 52e congrès de l'ACFAS nous parut être l'occasion rêvée pour une telle rencontre.

Ayant décidé d'organiser ce colloque, nous lui avons donc donné deux objectifs. Le premier se lisait ainsi: "Faire se rencontrer les chercheurs en éducation préoccupés de méthodologie et intéressés aux alternatives aux plans expérimentaux. Les méthodologistes travaillent souvent dans l'ombre et aux moments où l'on remet en question les plans expérimentaux, il serait important qu'ils se rencontrent et partagent leurs démarches". Le second objectif était plus ambitieux et ne sera que très partiellement atteint lors du colloque.

Il s'agissait de "mettre en évidence diverses alternatives aux plans expérimentaux, en tenter un premier inventaire et analyser leur validité sans quoi, devant la vacuité méthodologique, les plans expérimentaux resteront utilisés faute d'un savoir sur la valeur des autres démarches. Partant de brefs exposés sur l'inopportunité de l'expérimentation et sur la pratique de quelques méthodologiques alternatives, on tentera de dégager comment et pourquoi l'élaboration de la connaissance scientifique en éducation peut recevoir une contribution plus significative de ces méthodes plutôt que de l'expérimentation".

Avec de tels objectifs, une journée complète était nécessaire et peut être suffisante à condition que les exposés soient brefs, servent plus de stimulus à la discussion qu'ils ne soient l'occasion d'un show utile pour le curriculum vitae. Le choix des orateurs s'est effectué à l'occasion de rencontres quasi fortuites. J'avais entendu parler des travaux de l'un ou l'autre dont la présence pouvait être pertinente dans le cadre d'un tel colloque sans que pour autant je ne partage leur manière de penser et de faire. Et les premiers rencontrés m'ont signalé d'autres noms. Ce fut un échantillonnage en "boule de neige". Douze exposés ont été prévus. C'était beaucoup et, craignant le "qui trop embrasse mal étreint", nous les avons limité chacun à dix minutes. Ils furent regroupés et chaque groupe d'exposés fut suivi de quarante minutes de discussion. Dans la consigne qui fut adressée aux collègues nous leur avons demandé d'aller directement au cœur du problème et de ne pas se référer à l'expérimentation. Nous demandions une description succincte de leur méthodologie avec les techniques et stratégies de validation. Nous précisions que nous souhaitions savoir en quoi les procédures utilisées garantissent le lecteur ou l'auditeur de la validité des travaux concernés. Nous avions, en discutant avec les futurs orateurs, précisé l'orientation attendue de leur intervention en suggérant les titres qui furent imprimés dans le programme du congrès. Tous ont produit un texte se rapportant bien au thème du colloque et souvent au titre et aux attentes annoncées; quelques-uns ont senti la nécessité de s'en écarter. Cela fait partie de la dynamique de l'événement.

Enfin ce colloque fut surtout l'occasion de discussions. Malheureusement, un défaut au magnétophone rendit indéchiffrable le précieux enregistrement. Nous gardons une espérance: les participants auront noté sans leur mémoire ce qui leur parut pertinent. Quant aux souhaits exprimés lors de la plénière, ils portaient essentiellement sur deux choses: qu'un réseau de personnes ressources en recherche qualitative en éducation s'organise et qu'un autre colloque ait lieu en automne. Au moment de relire ces lignes, le second souhait est réalisé; quant au premier, on en reparlera sans doute plus tard.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction au colloque : Pour une conception de l'hypothèse et de la recherche en éducation 11

J.M. Van der Maren, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

À partir de l'histoire de la vérification des hypothèses : indications épistémologiques 13

N. Baillargeon, département de Philosophie, Cegep de St-Jérôme

L'entre-deux légitimations : de la science à la pratique 31

Y. Poisson, département de Psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

L'entrevue clinique comme méthode de recherche en éducation .. 41

B. Ska, laboratoire Théophile Alajouanine, centre de recherche, Centre hospitalier Côte-des-Neiges

L'étude de cas comme méthode de recherche organisationnelle en éducation 47

A. Brassard, Faculté des sciences en éducation, Université de Montréal

L'observation et le système du sujet 53

B. D'Anjou, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Instruments de recherche et statut du sujet 61

M. Larochelle, Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Histoire de vie et changement paradigmatique en éducation 69

G. Pineau, Faculté de l'éducation permanente,
Université de Montréal

Quelques notes sur la méthodologie ancrée de la nouvelle école de Chicago 75

A. Laperrière, département de Sociologie, Université
du Québec à Montréal

La recherche-action 81

A. Gélinas, département des Sciences de l'éducation,
Université du Québec à Rimouski

Entre l'histoire et la sociologie, sur les rapports école/société : la perspective constructiviste 87

A. Petitat, département de Sociologie, Université
du Québec à Montréal

Et pourquoi pas de la recherche sans hypothèse ? L'alternative "existentielle-phénoménologique" 111

Th. Laferrière, département de Psychopédagogie, Faculté
des sciences de l'éducation, Université Laval

La politique éditoriale de Repères, essais en éducation 121

Le comité de publication facultaire

INTRODUCTION AU COLLOQUE : POUR UNE CONCEPTION DE L'HYPOTHÈSE ET DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

Jean-Marie Van der Maren
Faculté des Sciences de l'éducation
Université de Montréal

Les discussions de cette journée nécessitent, pour que l'on puisse s'entendre sur le sujet, à défaut d'être d'accord, que quelques bornes soient fixées. Les réflexions qui suivent, peut-être décousues, tentent de cerner mes préoccupations lorsque j'ai imaginé d'organiser ce colloque. Je les livre un peu en vrac avant de préciser les modalités que nous comptons suivre dans l'organisation de la discussion.

Aujourd'hui et ici, nous entendrons "recherche" au sens d'une quête vers une connaissance nouvelle. En ce sens, la recherche est une transgression, un aller au-delà des théories et des connaissances connues, sans quoi le discours qu'elle produit risque de n'être que platitude et trivialité. Cette transgression n'est pas effectuée au seul bénéfice du chercheur : le discours qui en résulte est adressé à un public et ce destinataire doit pouvoir l'entendre comme sérieux et crédible. L'attribution de cette crédibilité ne peut se faire sur base de l'argument d'autorité; aussi apparaît-il que le chemin de la transgression suit probablement des normes, soit une démarche et type d'argumentation. Une certaine cohérence semble devoir apparaître entre la question qui suscite la recherche, les "manipulations, les instrumentations, les opérations" utilisées pour trouver la réponse à cette question et pour offrir des garanties à l'auditeur. En fait, il faut distinguer ici le discours mythique et le discours scientifique. L'un et l'autre tentent de donner un sens, une signification à l'expé-

mesure que le sujet peut avoir de lui-même et de l'environnement. Mais outre sa fréquente valeur morale, le mythe donne un sens sans douter de sa validité : le mythe est une belle histoire qui reçoit une signification évidente par la sécurité, par l'assurance associée à l'explication qu'il produit. Le discours scientifique (pris au sens large du mot science) élabore aussi des histoires qui donnent sens, mais sa validité n'est pas immédiate : c'est une histoire avec un doute : non seulement elle interroge les histoires connues et va au-delà de ces histoires pour voir, mais cette nouvelle histoire s'interroge sur sa propre démarche. Ce doute méthodologique n'est pas une simple affaire de style qui cacherait une volonté d'assurer la raison du chercheur envers la raison des autres, c'est une démarche qui conduit à renouveler la transgression d'une raison provisoire, toujours à limiter dans ses prétentions universelles, à spécifier dans ses conditions, à mieux cerner.

La question du style "expérimental" ou non, et ici, nous entendrons expérimental au sens fishérien tel que développé à la suite de la monographie de Campbell et Stanley, renvoie à la mise en place d'une procédure critique sur et dans la démarche qui conduit à l'élaboration de l'histoire. La notoriété des plans expérimentaux comme garants des validités internes et externes est une tentative de répondre à la question du doute méthodologique, mais son succès auprès des milieux scientifiques et des éditeurs de revue en ruine l'effet : son institutionnalisation en tant que référence quasi dogmatique produit une réassurance avant le doute et impose comme valide une démarche indépendamment de la considération de la question initiale et des caractéristiques de l'objet sur lequel porte cette question. Or, l'objet se laisse-t-il cerner dans les postulats implicites de l'expérimentation, la question trouve-t-elle une réponse dans les résultats de l'expérimentation ? L'impérialisme expérimental élimine trop souvent le problème de la critique et de la cohérence de la démarche entre la question et l'intention de la recherche, son objet et le discours qu'elle produit. Dans ce sens, l'application aveugle, comme une recette, des plans expérimentaux n'est qu'un simulacre ne fournissant qu'une illusion de rigueur. Mais n'y aurait-il pas d'autres

moyens que l'expérimentation peut garantir au destinataire que les énoncés du chercheur sont autres choses qu'une hallucination, qu'un tas de projections où le narcissisme se trouve protégé contre toutes les blessures.

Ma réponse est qu'il y a évidemment d'autres manières de faire de la recherche et de produire un discours scientifique. J'ai déjà avancé plus d'un argument limitant, limitant et non pas condamnant, l'usage des plans expérimentaux. Je suis aussi convaincu qu'en restant dans le cadre d'une certaine épistémologie assez répandue et encore dominante (démarche inductive-hypothético-déductive, validité déductive des théories comportant une vérification empirique), il y a place pour des démarches cohérentes et critiques qui permettent de trouver des réponses à nos questions et de vérifier la validité de nos réponses, autrement dit, il y a d'autres systèmes que l'expérimentation qui peuvent avec crédibilité contribuer à construire des représentations formelles et à les valider, c'est-à-dire à déterminer les conditions et les domaines d'application de ces représentations.

Faisant de la recherche en éducation, nous élaborerons des représentations, provisoires et limitées si elles se veulent scientifiques, du champ éducatif. Ces représentations sont des énoncés associés à un espoir : "et si cela se passait ainsi, et si cela fonctionnait comme ça ?". Nous savons ces énoncés provisoires et localisés dans l'espace et le temps; ils sont des réductions à un point de vue, même si ce point de vue est multiple, afin d'avoir une portée plus étendue que le cas unique qui les a induit, ils sont aussi trop généraux pour correspondre à la particularité du sujet ouvert dans la richesse de son environnement. Mais ces énoncés, dont nous espérons qu'ils répondent en partie à nos interrogations, restes des "et si" dont nous ne pourrons jamais établir la vérité : ils sont seulement non faux dans certaines conditions; ils restent des hypothèses. Le terme "hypothèse" gênera plus d'un dans la mesure où il fut étroitement associé à une logique formelle et linéaire (déductive) de la "découverte scientifique" conçue comme une démarche de délimitation progressive du domaine de vérité (ou mieux d'application) d'énoncés par le test de leurs applications déduites. La nécessité promulguée par

mants manuels de formuler des hypothèses peut alors apparaître comme un dogmatisme instaurant un rituel absurde dont le formalisme cache souvent la vacuité théorique. L'hypothèse est donc menacée et plus d'un veulent s'en débarrasser : car elle renvoie à un rituel vide et découle d'une logique formelle plus proche de la démonstration que de la découverte, répondant plus au besoin de prouver que de trouver. Il se pourrait que la découverte révèle plus d'une logique "analogique", plus oscillatoire que linéaire, où le domaine de vérité des énoncés ne peut se délimiter que dans l'alternance d'approximations, d'analogies, de paradoxes, par lesquelles l'objet se définit progressivement et avec hésitation. Il n'en reste pas moins que ces énoncés, peut être plus complexes que ceux de la démonstration, sont hypothétiques. Ce sont des hypothèses vers lesquelles on va et que l'on raffine progressivement plutôt que d'être des hypothèses desquelles on part.

S'agit-il là d'une autre épistémologie ? Je pense seulement qu'il s'agit d'un autre moment d'une même épistémologie : ces énoncés provisoires, je dois les éprouver pour les raffiner et pour produire aux bénéficiaires des auditeurs un discours crédible. Les plans expérimentaux ne pouvant à ce moment le faire, comment et en quoi, d'autres méthodologies peuvent-elles répondre à cette nécessité : éprouver les énoncés provisoires (hypothèses) que nos démarches suscitent pour les raffiner et les rendre crédibles ? Voilà l'objet de ce colloque.

À PARTIR DE L'HISTOIRE DE LA VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES : INDICATIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES

Normand Baillargeon
Département de Philosophie
Cegep de St-Jérôme

Ce texte se fixe un objectif qu'il tente d'atteindre en tenant compte de deux contraintes. L'objectif : tirer de l'histoire des sciences et de la philosophie des sciences des indications épistémologiques les plus significatives et les plus pertinentes possibles quant au sujet qui nous réunit. Les contraintes : l'immensité du sujet et les limites de temps imposées à chaque orateur. D'où le caractère inchoatif de ce texte. J'espère que la période de discussion me permettra de préciser ma pensée sur certains points - voire d'en évoquer d'autres. J'aborderai tour à tour trois thèmes. D'abord, je ferai un certain nombre de remarques épistémologiques suggérées par l'histoire du concept d'hypothèse; suivront quelques critiques du modèle existant en science(s) de l'éducation pour la vérification des hypothèses; enfin, mais plus brièvement, j'avancerai quelques propositions d'alternatives à ce modèle.

L'histoire des sciences, lorsqu'elle s'élève du niveau anecdotique à celui d'une réflexion critique sur les principes, les méthodes et les conclusions de la connaissance scientifique, découvre bientôt des oppositions et des conflits méta-théoriques fondamentaux. Il en va de même avec le concept d'hypothèses dont l'histoire le fait apparaître relié à des conceptions fort différentes de la connaissance et de la recherche scientifiques. Deux couples aux membres antithétiques apparaissent d'emblée : empirisme / rationnalisme, réalisme / positivisme.

Pour les empiristes, la connaissance (scientifique, en particulier) est le résultat de l'enregistrement de "faits", dont certains, caractérisés par leur "régularité" entrent dans la formation de lois, événements réguliers expliquant les événements singuliers: on ajoutera sans doute aussi que ces lois peuvent elles-mêmes être expliquées par des ensembles interreliés de concepts abstraits ou théories. Bien sûr, je schématise. Il reste qu'on peut être empiriste à des degrés divers, allant de l'empirisme strict (Newton, le Cercle de Vienne et la thèse des énoncés protocolaires, etc.) à un empirisme plus libéral. À l'opposé, le rationaliste met l'accent sur l'aspect créatif de la démarche scientifique où "rien n'est donné, tout est construit" (Bachelard), où toute affirmation est déjà une théorie conjecturale. On ajoutera sans doute aussi que les prétendus faits de l'empiriste n'existent tout simplement pas. Bien sûr, ici aussi il y aurait lieu de nuancer. Cependant, on voit bien que le rôle ou la place que l'on fera à l'hypothèse dans la recherche scientifique sera fortement déterminé par les positions épistémologiques que je viens d'esquisser. L'histoire des sciences le montre amplement. Newton, empiriste strict, déclare (bien qu'il soit le fondateur de la physique moderne, et avec Galilée, le père de la théorie de la Gravitation universelle): "je ne fais (ou plutôt feins) pas d'hypothèses". Plus près de nous, le behaviorisme s'inspire d'une épistémologie similaire. Quant au rationalisme, il est à l'œuvre dans la physique de Descartes, dans la conception de Popper de la rationalité scientifique, dans l'œuvre d'Einstein, etc. Les sciences de l'éducation, comme les sciences de l'homme en général, ont importé des sciences de la nature ce qu'elles ont cru être leur méthode et leur épistémologie. Toute deux sont pour elles empiristes. C'est cela qui sous-tend leur conception de l'hypothèse et la procédure de test statistique d'hypothèse nulle: il s'agit de valider des inférences inductives pour énoncer des généralisations probabilitaires, suivant en cela la tradition empiriste, posant les problèmes dans les termes où elle le fait depuis Hume.

Le débat entre réalistes et positivistes est au moins aussi ancien que le précédent et l'histoire récente de la physique (théorie

quantique) lui a donné une actualité encore plus grande. Quel statut accorder à l'objet de notre savoir, aux entités que nos hypothèses ou théories font intervenir ? Platon croyait qu'elles n'étaient que des fictions destinées à sauver les apparences sensibles. Aristote défendait l'option réaliste. Toute l'histoire de l'astronomie, jusqu'à Galilée au moins, est dominée par des discussions relatives aux questions que je viens d'évoquer. Copernic, puis Galilée et Newton reprendront contre la position de Platon (qui fut aussi celle de Ptolémée et de l'Église médiévale), les idées de la tradition réaliste. Cette dernière apparaît alors comme une protection contre les dangers liés à une théorisation vide. Mais bien vite, l'univers du réaliste semble surpeuplé et l'empirisme du scientifique l'amène à utiliser le précepte d'Occam ("ne pas multiplier plus que nécessaire les entités dont on admet l'existence") et, souvent, à accorder à ses hypothèses et théories un rôle de modèle explicatif. C'est ainsi que cette alliance de l'empirisme et du positivisme constitue l'essentiel de l'épistémologie contemporaine, en physique comme ailleurs. L'École de Copenhague défendra sa conception de la physique quantitative en expliquant qu'elle permet la prévision des phénomènes, le sociologue défendra la sienne - qui est la même, pour l'essentiel - en montrant que "ça marche". De même du chercheur en éducation.

Ces remarques générales m'amènent maintenant à évoquer quelques sujets de réflexion que nous fournit une histoire du concept d'hypothèse.

- Une expérience cruciale d'une hypothèse est-elle possible ? L'empirisme strict répondra oui à cette question ancienne (Cf. Bacon). Le rationaliste le niera.

- Une hypothèse est-elle vérifiée inductivement ou falsifiée, du moins potentiellement ? Il faut souligner ici le rôle important de la théorie générale des tests statistiques de J. Newman, dont les travaux prolongent ceux de Fisher.

- L'hypothèse joue-t-elle un rôle actif dans la recherche ou celle-ci n'est-elle en dernière analyse, que de la manipulation de variables ?

- Syntaxiquement, y a-t-il, ou non, pluralité des formes propositionnelles des hypothèses admissibles ?

J'en viens maintenant à mon deuxième thème, à savoir la critique du modèle de mise à l'épreuve d'hypothèses véhiculé en science(s) de l'éducation.

Une lecture de nos manuels de recherche fait ressortir la conception empiriste (le plus souvent de variante opérationnaliste) qui y domine; l'importance excessive accordée aux tests statistiques dans la mise à l'épreuve d'hypothèses et la subordination de l'ensemble du processus de recherche à cette procédure. Cette conception est condamnable parce que :

- elle se méprend sur la nature de la démarche scientifique qui n'est pas empiriste (au sens strict) et qui n'existe qu'en relation à un ensemble d'idées;
- elle méconnaît le rôle de l'hypothèse qui doit expliquer un fait et permettre d'imaginer une expérience pour sa mise à l'épreuve; (par l'utilisation des tests statistiques, on ne peut guère espérer faire mieux que d'établir une régularité ou construire un fait);
- elle réduit la méthode expérimentale à de la manipulation de variables;
- elle enchaîne la formulation d'"hypothèses" au cadre syntaxique étroit de l'hypothèse nulle;
- elle enchaîne la formulation d'"hypothèses" au cadre sémantique étroit de la définition opérationnelle et à la constitution d'indices;
- elle enchaîne la mise à l'épreuve d'hypothèses au cadre étroit du test statistique qui devrait marquer le début de la recherche d'évidences en faveur de l'hypothèse de recherche (ce n'est pas tout de rejeter l'hypothèse nulle pour confirmer une hypothèse);
- elle se méprend souvent sur le sens des concepts de signification statistique et sur le sens du rejet d'H_0;

- elle répand une conception "émanantiste" de la démarche scientifique où les théories émanent des données, ce qui nie le rôle des idées, de l'imagination, dans la conception des théories;
- elle suggère une conception purement instrumentaliste de la connaissance scientifique, une conception "performative" de la science, où l'essentiel est que "ça marche".

Y a-t-il des alternatives théoriques valables à ce positivisme empiriste? C'est la question que je souhaite maintenant aborder.

Nées pour l'essentiel au XIX^e siècle, les sciences de l'homme n'ont jamais présenté ce caractère unifié qui, sauf exception, caractérise les sciences formelles et les sciences de la nature. Un même champ de recherche, défini par son objet, est occupé par un nombre plus ou moins important d'orientations méta-théoriques. Ainsi, le champ des sciences du psychisme (si on donne un sens à ce mot) est-il partagé entre les différentes orientations quant aux principes et méthodes des behavioristes, des piagétiens, des partisans de la Gestalt, des psychanalystes, des psychiatres, des phénoménologues, etc. De même en sociologie, en économie politique et dans l'ensemble des sciences de l'homme. De telle sorte que je pense que quand les chercheurs de la discipline carrefour et dont la situation épistémologique n'est pas trop claire, discipline que l'on nomme science(s) de l'éducation, se met à la recherche d'alternatives à ces préceptes positivistes, les candidats ne manquent pas. Je voudrais en suggérer quelques-uns à notre discussion.

- Max Weber a thématisé avec beaucoup de succès l'utilisation de la notion d'idéal type dans les sciences de l'homme. À quand son usage en sciences de l'éducation?
- Toujours en restant dans le paradigme positiviste (au lieu d'en sortir comme le suppose un recours à Weber), à quand l'utilisation du théorème de Bayes et de la notion de probabilité subjective dans la mise à l'épreuve d'hypothèses?
- Toujours dans une perspective positiviste, à quand la reconnaissance de la pluralité syntaxique des hypothèses valides et autorisées?

- À quand une réflexion approfondie, dans nos manuels, sur le rôle de l'hypothèse dans la démarche expérimentale, et surtout de leur importance dans tout type de recherche scientifique (étude exploratoire, historique, descriptive, etc.)?
- À quand une réflexion sur les conditions d'acception des hypothèses qui ne se limitera pas à une présentation des concepts des tests statistiques d'hypothèses?
- Qui dira, assez fort pour être entendu, que les lois scientifiques ne sont pas que des énoncés de la forme $\forall x (pX \supset qX)$, ainsi que l'ont montré Piaget (lois exprimant des relations structurales et génétiques) et Bunge?

Laissant là les correctifs que l'on pourrait apporter à un paradigme positiviste, on peut envisager en plus de l'alternative wébérienne, celle proposée par Marx et aujourd'hui par Habermas: toute donnée est alors interprétée dans le sens de son hétéronomie par rapport aux déterminations économiques et toute recherche commence par une phase critique pour se terminer par une évaluation des résultats où les hypothèses sont jugées par différents critères parmi lesquels il faut ranger le succès des pratiques socio-politiques qu'elles permettent.

Annexe

Qu'est-ce que l'étude des conceptions de l'hypothèse d'auteurs anciens comme Platon ou Aristote, de philosophes comme Hume, Carnap ou Popper ou encore des scientifiques d'un autre Âge comme Newton ou, plus près de nous Einstein, peut bien nous apporter à nous qui tentons aujourd'hui d'imaginer des alternatives aux plans expérimentaux (et aux tests statistiques) dans la mise à l'épreuve d'hypothèses en éducation? La réponse à cette question est simple: la place et le rôle que l'on reconnaît à l'hypothèse dans la connaissance scientifique est, pour l'essentiel, fonction de l'idée que l'on se fait de la nature de la connaissance scientifique, de ses principes, de ses méthodes. De telle sorte qu'en posant la question qui nous réunit ici, on se trouve amené, bien vite, à prendre position

dans des problèmes épistémologiques, i.e. méta-théoriques. Nous sommes donc en quelque sorte semblables à M. Jourdain et faisons de la philosophie sans le savoir. À partir de là, aussi bien décider d'en faire de la bonne. Et en cela, les auteurs que j'ai nommés sont bons guides. Bref, en retraçant les multiples sens du mot hypothèse, selon les différentes épistémologies, on peut espérer éclairer nos propres orientations méta-théoriques, les relativiser et, peut-être, en mieux évaluer la valeur et les limites. Dans ce texte, je tire quelques-unes des leçons que l'histoire du concept d'hypothèse peut nous apprendre[1].

1. Le mot hypothèse apparaît probablement pour la première fois dans le corpus hippocratique; l'hypothèse est ici un outil du pronostic et considérée comme une supposition que l'on vérifie en constatant l'accord des conséquences qu'on en tire avec ce qui est de fait observé.

2. En relisant Euclide et Aristote, on apprendra que très tôt on tente de distinguer les suppositions des sciences formelles de celles des sciences empiriques. Certes, tout cela n'a pas la clarté que donne aujourd'hui notre conception de l'axiomatique à la notion de postulat (ou axiome).

3. Platon défend une épistémologie rationaliste, éloignée du réalisme et du - relatif - empirisme aristotélicien. Sa conception des hypothèses en est fort marquée: pour lui elles sont des fictions destinées à "sauver le phénomène". C'est précisément cela que retient Ptolémée et cette conception des hypothèses dominera tout le Moyen-Âge en astronomie.

4. Avec la Renaissance, se prépare la Révolution scientifique du XVII[e] siècle. Copernic, un des premiers (mais il faudrait parler ici de L. Da Vinci), revient à une interprétation réaliste de ses hypothèses astronomiques. Citons également ici Bacon, qui après Copernic au Moyen-Âge, ravive la tradition empiriste et pose le problème de la possibilité d'une expérience cruciale.

5. À l'empirisme s'oppose le rationalisme. À Galilée et Newton, s'oppose Descartes qui n'hésite pas à raisonner à partir d'hypothèses

claires et distinctes, même en physique. On le sait, Newton aura eu plus de succès que lui. Mais comment procède ce dernier ? Aux quatre règles cartésiennes de la méthode déductive, Newton oppose sa méthode inductive, toujours en quatre règles. Or, il déclare expressément ne pas faire usage d'hypothèse. Voilà l'empirisme strict. Il aura de nombreux partisans, et les membres du Cercle de Vienne, au XX^e siècle, diront la même chose sous le nom d'énoncés protocolaires.

6. Le réalisme - du moins sous sa forme naïve - cesse vite d'être confortable et on a bientôt recours au "Rasoir d'Occam", qui recommande de ne pas employer plus d'entités que nécessaire dans l'explication d'un phénomène, pour dépeupler cet univers encombrant. L'épistémologie contemporaine allierа cet empirisme à une forme de positivisme - où le savant construit des modèles - pour constituer l'empirisme logique.

7. Mais comment vérifier une hypothèse, si tant est que l'on en fait usage ? Hume expliquera, au XVIII^e siècle, que tout le problème est ici, d'un point de vue empiriste, celui de la légitimation des inférences inductives. Pour lui ce problème est sans solution autre que celle qui consiste à reconnaître que l'habitude nous incite à nous attendre à voir liés à l'avenir des phénomènes liés dans le passé. Bref, de ce point de vue on ne peut être certains de rien dans les sciences empiriques.

8. Mais est-il possible d'assigner des probabilités à nos croyances. Le concept de probabilité, créé au XVII^e siècle, deviendra à partir du XIX^e siècle d'un usage plus fréquent, d'abord dans les sciences de la nature. C'est à ce moment que naissent la plupart des sciences de l'homme. Elles importeront, du moins c'est là la forme que prendront certains de leurs programmes de recherche, les méthodes de l'épistémologie des sciences de la nature (ou ce qu'elles croient que sont ces dernières). Le positivisme est alors de rigueur et un empirisme strict semble la seule garantie contre les pièges d'une théorisation sans prise sur le réel (Cf. Durkheim, Comte, Watson, etc.). La démarche scientifique est alors conçue comme débutant par l'enregistrement de

faits, la reconnaissance de régularités, la formulation de rapports réguliers entre les faits (lois) et l'invention de théories expliquant faits et lois d'un domaine donné.

9. Mais bien vite des difficultés apparaissent. Ainsi, Durkheim, dans **Le Suicide** doit-il tenir compte d'un nombre fort élevé de "variables" et de relations complexes entre ces dernières. Ce cas n'est pas *rare* dans les sciences de l'homme. Le concept de probabilité intervient ici, pour exprimer le degré de relation d'une variable avec une autre. Ce vocabulaire et cette technique se préciseront, surtout aux États-Unis. Après Fisher, J. Newman abordera la question et proposera une théorie générale des tests: elle permet, en théorie de tirer de relations observées sur un échantillon des énoncés valables pour la population dont l'échantillon est extrait et de traiter d'autres problèmes du même genre. Quant aux plans expérimentaux, ils permettront de s'assurer de l'optimisation du processus d'administration de la preuve en se protégeant contre différentes atteintes à la validité de la recherche.

10. On trouve ainsi, *aujourd'hui*, dans les manuels de recherche des sciences de l'éducation, une présentation empiriste (le plus souvent opérationnaliste) de la démarche scientifique. Sur ce fondement épistémologique s'élève une conception inductiviste de la démarche expérimentale. La pierre de touche de cette conception est la notion de plan d'expérience (liée à celle de tests statistiques).

Notes sur la notion de paradigme

La notion de paradigme est *aujourd'hui* d'un usage *répandu* tant en épistémologie que dans les sciences de l'homme. Cette promotion n'est, hélas, pas sans conséquences fâcheuses: le sens s'étiole et se perd et, par paradigme, on en vient à signifier "modèle", "théorie", "conception générale", alternativement ou dans le même temps. Or, il me semble qu'outre qu'il faut conserver aux concepts de modèle et de théorie le sens précis qui est le leur, il faut également reconnaître l'importance décisive de la notion de paradigme pour la constitution de l'épistémologie des sciences de l'homme. Je propose donc ici:

- de retracer la genèse historique de la notion de paradigme pour mettre en évidence son retentissement épistémologique;
- de montrer en quoi elle pourrait s'avérer d'une importance cruciale pour l'épistémologie des sciences de l'homme (et partant, des sciences de l'éducation), en proposant quelques principes d'épistémologie paradigmatique.

On peut avantageusement concevoir l'apparition de la notion de paradigme dans l'épistémologie contemporaine à la lumière de l'opposition empirisme / rationalisme. La conception de la science de l'empirisme strict (le Cercle de Vienne pourra ici servir d'archetype) se heurte à des difficultés insurmontables. Parmi celles-ci, notons: l'impossibilité de donner une interprétation satisfaisante de la notion de fait, supposée à tort comme primitive (cf. l'échec des différentes versions de la thèse des énoncés protocolaires); l'impossibilité de résoudre dans les termes où l'empirisme le pose le problème de l'énoncé des lois (cf. les tentatives avortées de légitimation de l'induction, fut-ce grâce à une logique inductive probabilitaire); enfin, l'incapacité de rendre compte de la genèse des théories et de leur rôle dans la constitution et dans le devenir de la science. Parmi les critique qui mettent tout cela en lumière, retenons Popper: il montre alors la part de rationalisme impliquée par la connaissance scientifique en démontrant l'importance de la théorie, des idées, des principes dans la définition d'un fait: en termes bachelardiens, que le fait est construit et non donné, qu'il est abstrait et systémique; il remplace en outre la perspective inductive et confirmatrice par une conception falsificatrice. Bref, on en viendra peu à peu à admettre ce que Pascal avait déjà brillamment exprimé: **"la science est un dialogue où la nature ne se laisse pas de fournir ni la pensée de concevoir"** et que Bachelard s'était efforcé de montrer à propos de la physique et de la chimie modernes, y décelant une dialectique de l'expérience et de la raison, un matérialisme instruit, un rationalisme appliqué. Entre un matérialisme stérile et un rationalisme délirant, prend place une vision plus simple de l'activité scientifique, faisant leur place aux idées et aux faits.

C'est ici que l'on doit introduire la notion de paradigme: Kuhn, étudiant la structure des révolutions scientifiques y montrera le rôle de ces conception (voire présuppositions) que partagent les membres d'une communauté scientifique à un moment donné de son histoire. A l'idée empiriste d'une histoire des sciences révélant un savoir cumulatif se substitue celle d'une pluralité de paradigmes de présuppositions se succédant les uns aux autres. On voit cependant ici qu'une épistémologie réaliste se trouve marquée et on trouvera les traces de cette remise en question dans l'épistémologie contemporaine. Pour nous, toutefois, le mérite de tout cela est à chercher ailleurs: en effet, se trouve ici mis en évidence le rôle de certaines présuppositions dans la constitution des savoirs, dans leur genèse, leur devenir et dans la définition même de leurs conditions de validité. J'avancerais, pour ma part, que ce trait, avoué explicitement ou implicitement admis, constitue le caractère distinctif le plus remarquable de l'épistémologie contemporaine[1].

Et cependant, le chercheur qui s'intéresse à l'épistémologie des sciences de l'homme peut difficilement s'empêcher de penser que quand bien même la justesse de cette analyse était définitivement acquise, il n'en resterait pas moins que cette idée doit encore être explicitée avant de devenir un outil permettant de saisir et d'étudier la diversité des théories et des méta-théories des sciences de l'homme. C'est à un essai de clarification en ce sens que le présent texte va maintenant se consacrer.

Une épistémologie utilisant la notion de paradigme doit d'abord définir cette dernière. Je propose:

---

1 En guise d'illustration, on consultera les œuvres de BLANCHE, R. (1971), FOUCAULT, M. et ses "épistémè", BACHELARD, G. pour ses "ruptures épistémologiques", HERMAN, J. (1983), CLAVAL, P. (1980), LAKATOS, I. pour sa méthodologie des programmes de recherche scientifique, HOLTON, G. pour son analyse thématique de la science, LYOTARD, J.F. pour son utilisation de l'hypothèse Wittgensteinienne des jeux-de-langage, etc.

Définition 1: Paradigme - cadre le plus général dans lequel s'inscrivent les travaux effectués dans un secteur de recherche et défini par l'adoption d'une présupposition cognitive.

On notera ici que la présupposition cognitive se distingue du postulat ou de l'axiome en ce qu'elle est, en droit et en fait, susceptible d'être justifiée, défendue, contestée; ce qui, par ailleurs, distingue également l'activité qui en résulte (science) de celles qui résultent de la croyance non critique (foi, mythe, récit). On verra plus loin que les discussions relatives à l'égard de la présupposition cognitive peuvent être infra-paradigmatiques ou extra-paradigmatiques[2].

Le repérage des paradigmes constituant un secteur de recherche est une étape cruciale dans l'élaboration d'une épistémologie paradigmatique. On notera que le tableau alors obtenu n'a de valeur qu'heuristique et n'a pas à prétendre à l'exhaustivité (du moins en droit). À titre indicatif, j'ai retenu pour le secteur des sciences de la culture quatre paradigmes, ce qui peut se schématiser ainsi:

Paradigme	**Présupposition cognitive**
Positiviste	Unicité méthodologique et épistémologique des sciences empiriques nomothétiques
Herméneutique	Spécificité de l'homme en tant qu'objet, fondée sur l'idée de signification ou de sens et, partant, spécificité méthodologique et épistémologique des sciences de l'homme
Critique	Matérialisme dialectique et, partant, déterminisme économique
Biologiste	Déterminisme biologique

2. La présupposition cognitive a donc un statut épistémologique particulier que seule une discussion approfondie expliciterait: elle est méta-scientifique, susceptible d'être objet de discussion tout en étant trop générale pour être une hypothèse et en étant - en principe et aussi longtemps que possible - soustraite à la réfutation. On trouvera cette discussion approfondie dans BAILLARGEON, N. **Pour une épistémologie paradigmatique des sciences de la culture**, thèse de doctorat en Philosophie, U. de M., à venir.

On conviendra ici que nous sommes encore loin, avec ces paradigmes, des recherches effectuées dans le domaine d'étude. Pour rejoindre ces dernières, il faut à présent introduire le concept de programme de recherche qui aura pour nous un sens précis, distinct de celui de paradigme avec lequel on a parfois tendance à le confondre : il s'agira ici d'un triplet $\langle O, M, E \rangle$ constitué d'indications épistémologiques (E), ontologiques (O) et méthodologiques (M). On comprendra enfin qu'un même paradigme peut abriter différents programmes de recherche. Bref, on peut maintenant proposer la définition suivante :

Définition 2 : Programme de recherche - ensemble constitué d'indications ontologiques, méthodologiques et épistémologiques, appartenant avec d'autres programmes de recherche qui partagent sa présupposition cognitive, à un paradigme.

Ainsi, le fonctionnalisme, le positivisme de Durkheim, la sociologie empirique américaine, le structuro-fonctionnalisme sont-ils, avec d'autres, des programmes de recherche du paradigme positiviste dans les sciences de la culture.

L'introduction de la notion de programme de recherche conduit tout naturellement à une distinction déjà évoquée et qui me semble essentielle à la progression des travaux d'épistémologie des sciences de l'homme. En effet, les débats, quels qu'ils soient, vont se situer à l'un ou l'autre des deux niveaux suivants : ils seront soit infra-paradigmatiques, i.e. opposant des adversaires admettant la même présupposition cognitive; soit, extra-paradigmatiques. Cette distinction est évidemment purement logique et normative. Le modèle de la page suivante permet de voir en quoi une épistémologie paradigmatique peut aider à poser les problèmes épistémologiques des sciences de l'homme.

On notera que les exemples proposés ici n'ont de valeur qu'indicative et que les présuppositions cognitives retenues méritent une explication infra et extra-paradigmatique qui les ferait apparaître moins monolithiques. Muni de cette grille, on peut, à l'évidence, mener de manière plus rigoureuse les débats relatifs à l'hypothèse

DÉBATS INFRA-PARADIGMATIQUES
Programme de recherche 1 ⟨o¹, e¹, m¹⟩
Programme de recherche 2 ⟨o², e², m²⟩
Programme de recherche n ⟨oⁿ, eⁿ, mⁿ⟩
PARADIGME I
Présupposition cognitive I
Auto-réflexion
DÉBATS EXTRA-PARADIGMATIQUES
Programme de recherche 1 ⟨o¹, e¹, m¹⟩
Programme de recherche n ⟨oⁿ, eⁿ, mⁿ⟩
PARADIGME II
Présupposition cognitive II
Auto-réflexion
DÉBATS EXTRA-PARADIGMATIQUES

dans les sciences de l'éducation. Voici, à titre indicatif, quelques remarques suggérées immédiatement par l'utilisation de l'épistémologie paradigmatique:

1. La présentation canonique du processus de recherche exprime le point de vue positiviste. Il suppose une définition de la (ou des) science(s) de l'éducation comme discipline (ou ensemble de disciplines) nomothétique et distingue cette science théorique de la technologie éducative. La discussion - déjà évoquée - qu'on y trouve des hypothèses est soit *infra*-paradigmatique (signification de "p", empirisme / rationalisme, etc.), soit extra-paradigmatique (interprétation des résultats selon un postulat de signification, de déterminisme économique, biologique).

2. Quoi que cette discussion infra-paradigmatique n'appartienne pas en droit exclusivement au paradigme positiviste, c'est cependant là qu'on la trouvera principalement. Pour les autres paradigmes, la question de l'hypothèse est plus complexe à cerner: il faut alors étudier spécifiquement les différents programmes de recherche. Posons simplement que dans le paradigme herméneutique (si l'on reprend ici notre distinction des quatre paradigmes des sciences de la nature) la (ou les) science(s) de l'éducation sera (seront) assimilée(s), de différentes manières selon les programmes de recherche, à une science et à un "art". Le recours à la "compréhension", aux méthodes quantitatives, tout cela sera ici mis de l'avant et l'objet de discussions infra-paradigmatiques. Ainsi, par exemple, du programme wébérien qui formule ce débat autour du "Verstehen" et, plus spécifiquement en ce qui concerne l'hypothèse, des types idéaux (ni exposé, ni hypothèse, selon le mot de Weber).

3. Le paradigme critique posera également le problème de l'interprétation (au sens banal du mot cette fois, i.e. vidé de l'arrière-plan épistémologique que lui confère le paradigme herméneutique) des faits établis. Ainsi, par exemple, de Boudelot et al. dans leur étude sur l'école capitaliste (en France). L'archétype de ces travaux se trouve déjà chez Marx ou dans l'étude de

Lénine sur l'impérialisme. Ici la (ou les) science(s) de l'éducation sera (seront) assimilée(s) à une théorie, certes, mais aussi à une pratique sociale (comme composante de la superstructure idéologique de la société).

4. On voit enfin comment dans le paradigme biologiste, présent aussi dans notre discipline (behaviorisme strict, neuro-biologie dans l'étude de l'apprentissage) se constituent une ontologie, une méthodologie et une épistémologie qui définissent la manière dont est conçue l'hypothèse dans le processus de recherche. L'étude particulière de quelques programmes particuliers s'imposerait ici: Edgar Morin pourrait fournir les réponses souhaitées.

J'espère que ces quelques remarques suffiront à montrer l'intérêt d'une telle approche dans les sciences de l'homme et dans les sciences de l'éducation: elle me semble apporter, dans la formulation des problèmes et des débats épistémologiques une vue d'ensemble, une clarté et une précision dont ces disciplines ont besoin. Quant à la solution de ces questions, on ne peut que dire avec Marx qu'il "n'y a pas de route royale pour la science, et ceux-là seulement ont la chance d'arriver à ses sommets lumineux qui ne craignent pas de se fatiguer à gravir ses sentiers escarpés" (Lettre à Lachatre, 18 mars 1872).

L'ENTRE-DEUX LÉGITIMATIONS : DE LA SCIENCE À LA PRATIQUE

Yves Poisson
Département de Psychopédagogie
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

INTRODUCTION

Je veux, dans cette communication, mettre en évidence certaines caractéristiques de l'évolution qu'a subie la recherche sur l'enseignement aux États-Unis et au Québec au cours des 20 dernières années. Après avoir décrit brièvement en quel sens la recherche sur l'enseignement a évolué, je présenterai quelques facteurs qui pourraient avoir contribué au changement observé dans ce type de recherche. Finalement, en guise de conclusion, je ferai voir que la recherche sur l'enseignement, même si elle a évolué au cours des années, reste toujours soumise aux exigences d'une méthodologie très exigeante.

ÉVOLUTION DE LA RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT

Le titre de ma communication annonce deux moments fondamentaux dans les changements observés dans la recherche sur l'enseignement : la **science** et la **pratique**. La parution du **Handbook of Research on Teaching** (Gage, 1963) constitue un point de référence important dans la recherche sur l'enseignement car, pour la première fois, on trouve réunis en un seul ouvrage des articles écrits par des auteurs venant de différentes disciplines, mais tous intéressés à l'étude scientifique de l'enseignement. Parmi les auteurs les plus connus, mentionnons H.S. Broudy, N.L. Gage, D.T. Campbell, J.C.

Stanley, P.W. Jackson, J.B. Carroll, B.S. Bloom, D.M. Medley, H.E. Mitzel. Sans risquer de trop faire erreur, on pourrait affirmer que tous ces auteurs avaient presque la même conception de la recherche scientifique sur l'enseignement.

Était considérée scientifique toute étude où il y avait utilisation de données obtenues par des instruments valides, fiables et fidèles. Il est bien évident que d'autres conditions étaient nécessaires pour donner à une étude son caractère scientifique; je veux simplement faire ressortir ici que la mesure a eu, au cours des années 1960, une place prépondérante dans la recherche scientifique sur l'enseignement. À titre d'exemple, il suffit de mentionner que l'observation directe de l'enseignement ne pouvait pas se concevoir sans grilles d'observation dûment validées; nous n'avons qu'à penser aux centaines de grilles d'analyse qui ont été mises au point et validées aux États-Unis (Simon, Boyer, 1970); le même mouvement s'est manifesté au Québec (Dussault **et al.**, 1973). Pour faire de la science en menant une étude par l'enseignement, il fallait faire des hypothèses, vérifier l'existence des variables contenues dans les hypothèses à l'aide d'instruments de mesure valides, établir des corrélations entre les données obtenues. Bref, la démarche expérimentale inspirée de la recherche en agriculture prévalait; il fallait, pour être scientifique en éducation, adopter le modèle reconnu et prévalant en sciences de la nature.

Qu'en est-il de la recherche sur l'enseignement 20 ans après la parution du **Handbook on Teaching**? Deux publications serviront de point de comparaison : le numéro spécial de la revue **The Elementary School Journal** (Good, T.L. (éd.), 1983b) et le volume **Using What We Know About Teaching**, publié par l'ASCD (Hoaford, 1984). L'examen de ces publications permet de constater que les chercheurs en éducation tiennent maintenant compte d'un type de recherche scientifique en éducation dont on ne faisait pratiquement pas mention en 1963. La recherche qualitative sur l'enseignement figure désormais dans des publications où apparaissent des articles de chercheurs reconnus, tels B.O. Smith, D.C. Berliner, B. Rosenshine, N.L. Gage, R. W. Tyler. On reconnaît maintenant comme scientifiques des

études où l'on fait état de données obtenues sans avoir nécessairement recouru à la quantification. Ce phénomène n'est pas apparu spontanément et d'un seul coup en 1981; il est plutôt l'aboutissement d'une longue évolution dans la recherche en éducation dont les pionniers sont probablement Philip Jackson (1968), Louis M. Smith et W. Geoffrey (1968). De plus, une préoccupation apparaît avec évidence dans les deux publications récentes mentionnées plus haut: il faut faire des recherches qui soient pratiques et utiles pour le milieu enseignant. En 1963, la préoccupation des chercheurs était d'abord de faire avancer les connaissances scientifiques sur l'enseignement; aujourd'hui, les chercheurs en enseignement se soucient d'obtenir scientifiquement des données qui **serviront** aux praticiens de l'enseignement. L'examen des thèses et des recherches sur l'enseignement faites dans le milieu québécois nous conduirait probablement à une conclusion qui serait: les chercheurs en éducation intéressés à l'enseignement ne s'en tiennent plus exclusivement aux recherches quantitatives mais se tournent vers les recherches qualitatives utiles. Pourquoi ce changement? C'est maintenant à cette question que je vais essayer de répondre.

FACTEURS QUI ONT FAIT ÉVOLUER LA RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT

Le fait que depuis environ 10 ans une place plus grande soit accordée à l'approche méthodologique de type qualitatif dans les recherches sur l'enseignement s'explique par plusieurs facteurs. Je me contenterai seulement d'en mentionner trois grandes catégories que nous pourrons reprendre au moment des discussions.

Tout d'abord, il m'apparaît important de signaler que la façon de concevoir l'étude de l'enseignement a complètement changé. On a cessé de porter attention presque exclusivement sur certains comportements de l'enseignant pour s'intéresser à toutes les composantes de l'acte d'enseigner et à tout ce qui l'accompagne. Autrement dit, la perspective adoptée par les chercheurs sur l'enseignement est devenue plutôt écologique. L'enseignement étant une activité sociale, il

ne suffisait plus d'en étudier les principales composantes prises isolément; il faut maintenant prendre en considération le contexte (les élèves, leurs réactions, l'aménagement scolaire, le milieu familial et socio-économique). C'est le point de vue qu'ont adopté bon nombre de chercheurs depuis les années 1970: Smith (1967), Rist (1970), Dunkin et Biddle (1974), Bronfenbrenner (1976), Doyle (1977a), Shavelson et Stern (1981), pour n'en nommer que quelques-uns.

Étant donné que l'enseignement est de plus en plus étudié sous son aspect réel et non comme un phénomène de laboratoire avec des variables pré-déterminées, il n'est pas surprenant de constater que la méthodologie de recherche adoptée soit celle des sciences sociales et, plus spécialement, celle qui était en usage en anthropologie et en ethnologie depuis fort longtemps. Parmi les chercheurs en éducation qui ont le plus fait pour faire connaître l'approche écologique et qualitative pour l'étude de l'enseignement, je mentionnerai seulement L.M. Smith (1978; 1981; 1982), R.C. Rist (1975; 1977; 1979; 1982), H.F. Wolcott (1973; 1975; 1981) et Doyle (1977b; 1981; 1983). Évidemment, ces chercheurs ne s'inspirent pas tous des mêmes conceptions de la recherche qualitative en sciences humaines; certains ont puisé leur inspiration dans l'interactionisme symbolique, d'autres en ethnométhodologie, d'autres en ethnologie ou ailleurs. N'en importe les sources auxquelles les chercheurs en éducation se réfèrent lorsqu'ils utilisent une approche qualitative pour étudier l'enseignement, la constante demeure toujours un grand souci de rendre compte de la réalité telle qu'elle est vécue par les personnes observées sans recourir à des instruments trop contraignants comme les grilles d'analyse avec catégories pré-déterminées et les entrevues formées. Il est intéressant de rappeler que le domaine de la recherche qualitative en éducation est actuellement en pleine effervescence et que les publications et articles se font toujours de plus en plus nombreux (Goetz, 1983a).

Pour expliquer l'actuel engouement pour la recherche qualitative en éducation, je pourrais reprendre évidemment l'explication de Kuhn (1962) et la simplifier en disant que le paradigme des sciences expérimentales ne répondant plus aux types de connaissances à déve-

lopper en éducation, il fallait l'abandonner et adopter un nouveau modèle de recherche plus approprié aux problèmes épistémologiques posés aux personnes qui désirent mieux comprendre et expliquer ce qu'est l'enseignement. Cette explication, telle que je la présente ici, reste toutefois au niveau cognitif; elle ne dit rien sur les causes sociales qui auraient pu amener le changement de paradigme observé dans les recherches en éducation. Thomas S. Popkewitz (1981), dans une étude sur la relation entre la méthodologie des sciences et l'histoire des sciences sociales, fait voir que le style de pensée associé avec les recherches qualitatives et les études de cas rétablit l'idée de communauté à un moment où les gens se sentent bousculés, aliénés et amoindris. Ce genre d'étude rendrait plausibles les diverses croyances que les gens peuvent avoir en mettant l'accent sur la diversité dans les différents groupes et sur l'individualisme. L'approche qualitative serait une façon de réaffirmer la croyance en l'efficacité de l'individu puisqu'elle lui reconnaît un pouvoir de négociation à l'intérieur des groupes. Enfin, toujours selon Popkewitz (1981), les concepts et les méthodes des études qualitatives seraient une réaction à la spécialisation et à la fragmentation de la vie sociale moderne de même qu'une réaction à la dissolution de la vie normale. Les études qualitatives seraient une façon de contribuer à rétablir la croyance dans la communauté, dans la valeur de la personne et dans le pouvoir des individus à déterminer leur propre destinée. L'analyse de Popkewitz, comme on peut le constater, rattache le mouvement en faveur de l'approche qualitative à des besoins sociaux généraux et propres à toute une communauté marquée par des changements profonds et perturbateurs. Il est possible cependant de trouver des explications beaucoup plus immédiates et pragmatiques aux changements dans les modèles de recherches en enseignement. Par exemple, Bolster (1983) attribue le recours à la méthodologie qualitative en éducation au fait que les perspectives des chercheurs et celles des enseignants sont incompatibles. Il serait pratiquement impossible que les recherches traditionnelles des universitaires puissent être perçues comme utiles pour les praticiens de l'enseignement. Face à l'échec des recherches traditionnelles en éducation, il a fallu, selon Bolster

(1985), remédier à cet état des choses par des recherches qualitatives faites sous forme d'études de cas où l'on s'en tient à la réalité vécue par les enseignants et leurs élèves. Ainsi, il devient possible pour les chercheurs de produire un savoir qui est vraisemblablement de nature à toucher la pratique en milieu scolaire. On en serait donc venu récemment à mettre au point des recherches qui s'inscrivent dans une approche qui est beaucoup plus près des buts que les enseignants doivent poursuivre en classe avec leurs élèves.

Les trois types d'explications que je viens de présenter permettent de constater que le recours à l'approche qualitative dans la recherche sur l'enseignement n'est pas le fruit du hasard; c'est plutôt une réponse à des besoins différemment expliqués: carences sur le plan épistémologique, dépersonnalisation dans la société moderne, inapplicabilité des recherches traditionnelles dans la pratique. Le recours à l'approche qualitative dans les recherches sur l'enseignement ne peut pas être perçu comme une mode passagère; il répond, comme on vient de le voir, à des besoins réels et il est là pour rester. Cependant, la recherche d'approche qualitative a des exigences méthodologiques qui lui sont propres et c'est par quelques réflexions sur ce point que je conclus.

CONCLUSION

Tout d'abord, je dirai que l'approche qualitative dans les recherches sur l'enseignement n'a rien d'une panacée ni d'une sinécure. D'une part, il y aura toujours place pour la recherche traditionnelle et expérimentale en éducation puisque la recherche qualitative n'est aucunement la réponse à tous les problèmes de recherche; d'autre part, l'approche qualitative est loin d'être une solution de facilité en recherche. Cependant, il est possible qu'apparaisse, sous le nom de recherches qualitatives en éducation, une pléthore de rapports et de thèses qui n'ont rien à voir avec une véritable recherche d'approche qualitative tout en figurant quand même sous ce titre. Je ne définirai pas ici ce qu'est une recherche qualitative bien faite et je ne préciserai pas les contraintes imposées aux personnes qui veulent

mener à bien ce type d'étude. Certains auteurs ont fait des mises en garde contre la tentation de faire des études qualitatives bâclées en éducation (Bist, 1980; Wolcott, 1975, 1981). D'autres auteurs ont suggéré des moyens pratiques pour la formation des chercheurs d'approche qualitative (Mehan et Wood, 1975; Mehan, 1979; Parlett, 1980; Walker, 1980; Bolster, 1983). L'important à retenir est que, même s'il existe plusieurs façons de procéder pour mener une recherche que l'on peut nommer qualitative, il reste que certaines règles doivent être suivies si l'on veut avoir de la crédibilité comme chercheurs. La mise en garde que Frank W. Lutz et Margaret A. Ramsey faisaient en 1976 vaut toujours en 1986 :

> "Les chercheurs intéressés aux méthodes de recherche qualitatives sur le terrain devraient être entraînés avec soin avant de s'engager en ce domaine. Nous leur suggérons de recourir à un certain nombre d'ouvrages fondamentaux pour se préparer à cette tâche difficile et consommatrice de temps qu'est toute étude qualitative sur le terrain. Ce sont les personnes mal entraînées et sans formation adéquate qui donnent une mauvaise réputation à ce type de recherche." (Lutz et Ramsey, 1976, p. 9.)

RÉFÉRENCES

BOLSTER, A.S., "Toward a More Effective Model of Research on Teaching", **Harvard Educational Review**, 53, 3, 1983, pp. 294-308.

BRONFENBRENNER, Urie, "L'écologie expérimentale de l'éducation", dans A. Beaudot (éd.), 1976, **Sociologie de l'école : pour une analyse des établissements scolaires**, Paris, Dunod, 1981, pp. 21-50.

DOYLE, W., "Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis", **Journal of Teacher Education**, 28, 6, 1977a, pp. 51-55.

DOYLE, W., "Paradigms for Research on Teacher Effectiveness", dans L.S. Schulman (éd.), **Review of Research in Education**, Itasca, Ill, Peacock, 1977b, pp. 163-198.

Doyle, W., "The Uses of Nonverbal Behavior: Toward an Ecological Model of Classroom", **Merrill-Palmer Quarterly**, 23, 1977c, pp. 179-192.

DOYLE, W., "Research on Classroom Content", **Journal of Teacher Education**, 32, 6, 1981, pp. 3-6.

DOYLE, W., "Academic Work", **Review of Educational Research**, 53, 2, 1983, pp. 159-199.

DUNKIN, M.J. et B.J. BIDDLE, **The Study of Teaching**, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1974.

DUSSAULT, G., M. LECLERC, J. BRUNELLE et C. TURCOTTE, **L'Analyse de l'enseignement**, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 1973.

GAGÉ, N.L., **Handbook of Research on Teaching**, Chicago, Rand McNally and Company, 1963.

GOOD, Thomas L., "Classroom Research: A Decade of Progress", **Educational Psychologist**, 18, 3, 1983a, pp. 127-144.

GOOD, Thomas L., "Introduction", **The Elementary School Journal**, 83, 4, 1983b.

HOSFORD, L. (éd.), **Using What We Know About Teaching**, Alexandria, Va, Association for Supervision and Curriculum Development, 1984.

JACKSON, P., **Life in Classroom**, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

KUHN, T.S., **The Structure of Scientific Revolutions**, Chicago, The University of Chicago Press, 1962. Traduction française, **la Structure des révolutions scientifiques**, Paris, Flammarion, 1972.

LUTZ, F. et M. RAMSEY, "The Use of Anthropological Field Methods in Education", **Educational Researcher**, 3, 10, 1974, pp. 5-9.

MEHAN, H., **Learning Lessons: Social Organization in the Classroom**, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1979.

MEHAN, H. et H. WOOD, **The Reality of Ethnomethodology**, New York, Wiley, 1975.

PARLETT, M., "Training for Case-study Research and Evaluation", dans H. Simons (éd.), **Towards a Science of the Singular**, 1980, pp. 200-250.

POPKEWITZ, T.S., "Qualitative Research: Some Thoughts About the Relation of Methodology and Social History", dans T.S. Popkewitz et B.R. Tabachnick (éds.), **The Study of Schooling**, New York, Praeger, 1981, pp. 155-178.

RIST, R., "Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-fulfilling of Prophecy in Ghetto Education", **Harvard Educational Review**, 40, 3, 1970, pp. 411-451.

RIST, R., "On the Application of Ethnographic Methods to the Study of an Urban School", **Urban Education**, 10, 1, 1975, pp. 86-108.

RIST, R., "On the Relations Among Research Paradigms: From Disdain to Detente", **Anthropology and Education Quarterly**, 8, 2, 1977, pp. 42-49.

RIST, R., "On the Means of Knowing: Qualitative Research in Education", **New York University Education Quarterly**, 10, 4, 1979, pp. 17-21.

RIST, R., "Blitzkrieg Ethnography: On the Transformation of a Method into a Movement", **Educational Researcher**, 9, 2, 1980, pp. 8-10.

RIST, R., "On the Application of Ethnographic Inquiry to Education: Procedures and Possibilities", **Journal of Research in Science Teaching**, 19, 6, 1982, pp. 439-450.

SHAVELSON, R.J., "Research of Teachers, Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions and Behavior", **Review of Educational Research**, 51, 4, 1981, pp. 455-498.

SIMON, A. et E. BOYER (eds.), **Mirrors for Behavior: An Anthology of Classroom Instruments**, Philadelphia, Research for Better Schools, 1974.

SMITH, L.M., "The Micro-ethnography of the Classroom", **Psychology in the Schools**, 4, 1967, pp. 216-221.

SMITH, L.M., "An Evolving Logic of Participant Observation, Educational Ethnography, and Other Case Studies", dans L.S. Shulman (éd.), **Review of Research in Education**, Itasca, F.E. Peacock, 1978, pp. 316-377.

SMITH, L.M., "Accidents, Serendipity, and Making the Common Place Problematic: The Origin and Evolution of the Field Study Program", dans T.S. Popkewitz (éds.), **The Study of Schooling**, New York, Praeger, 1981, pp. 69-111.

SMITH, L.M., "Ethnography", dans H.E. Mitzel (éd.), **Encyclopedia of Educational Research**, 5e éd., vol. 2, New York, Macmillan, 1982, pp. 587-592.

SMITH, L.M. et W. GEOFFREY, **An Analysis Toward a General Theory of Teaching: Complexities of an Urban Classroom**, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

WALKER, R., "The Conduct of Educational Case Studies: Ethics, Theory and Procedures", dans W.B. Dockrell et D. Hamilton (éds.), **Rethinking Educational Research**, London, Hodder and Stoughton, 1980, pp. 30-63.

WOLCOTT, H.F., **The Man in the Principal Office: An Ethnography**, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1973.

WOLCOTT, H.F., "Criteria for an Ethnographic Approach to Research in Schools", **Human Organization**, 34, 2, 1975, pp. 111-127.

WOLCOTT, H.F., "Confessions of a "Trained" Observer", dans T.S. Popkewitz et B.R. Tabachnick (éds.), **The Study of Schooling: Field Based Methodologies in Educational Research and Evaluation**, New York, Praeger, 1981, pp. 247-263.

L'ENTREVUE CLINIQUE COMME MÉTHODE DE RECHERCHE EN ÉDUCATION

Bernadette Ska
Laboratoire Théophile Alajouanine
Centre de recherche
Centre hospitalier Côte-des-Neiges

Comment et pourquoi l'élaboration de la connaissance scientifique en éducation peut-elle recevoir une contribution significative de l'entrevue clinique? Pour répondre à cette question, je vais essayer de décrire les caractéristiques de cette méthode et de souligner les conditions à mettre en place pour qu'elle puisse prétendre à un statut d'approche scientifique.

Issue de la pratique médicale d'observation des malades au lit, l'entrevue clinique a été récupérée par divers spécialistes intéressés à étudier un aspect du fonctionnement individuel susceptible d'être éclairé, c'est-à-dire rendu clair et intelligible, par des échanges verbaux ou plutôt et de manière moins restrictive, par des échanges d'informations en situation de face à face.

La mise en scène de l'entrevue clinique implique deux personnages qui n'ont ni le même statut ni le même rôle. De plus, le scénario n'est pas écrit d'avance. Comme dans les joutes d'une ligue d'improvisation, un problème est posé à deux partenaires. Les deux acteurs vont s'ingénier (littéralement : mettre en jeu toutes les ressources de leur esprit) à le résoudre. L'un des acteurs joue le rôle de l'intervieweur et l'autre, le rôle de l'interviewé. Le premier est l'expert qui oriente l'entretien en posant les questions. Celles-ci devraient permettre d'approcher la solution, en l'occurrence, d'acquérir des informations nouvelles qui feront reculer les frontières de l'inconnue ou des inconnues du problème de départ. Le second acteur détient

quant à lui les informations constituant le ou les solutions mais il n'est susceptible de les révéler que si son partenaire le place dans la situation adéquate. Il est comme un ordinateur qui détient les informations mais ne les livre qu'en réaction à la bonne adresse. En un certain sens, c'est paradoxalement lui qui mène le jeu car ses réactions aux questions fourniront à son partenaire les indices qui mènent à la solution recherchée. Et toute nouvelle question de l'interviewveur devrait être guidée par les réponses de l'interviewé à la ou aux questions précédentes. Comme c'est le cas dans un véritable dialogue. C'est pourquoi il s'agit d'une improvisation continue où le scénario s'élabore au fur et à mesure que se déroule la scène.

Le déroulement d'une joute d'une ligue d'improvisation est soumis à un certain nombre de règles qui définissent le jeu. Le respect de ces règles garantit le bon fonctionnement du jeu et de plus, bien qu'improvisée, lui assure son statut de mise en scène.

La situation est analogue dans l'entrevue clinique. Certaines règles la définissent. Si elles sont respectées, elles lui assurent sa pertinence et lui permettent de prétendre à un statut de méthode scientifique.

Une de ces règles concerne la nature du problème posé. La question en est une de "comment" et non de "quoi" ou de "qui". Autrement dit, il ne s'agit pas de provoquer et d'observer un fait, un état ou un résultat mais il s'agit de provoquer et de rendre observable et intelligible un déroulement, un fonctionnement, un processus qui aboutit à un état ou un résultat. L'entrevue clinique vise donc l'explication, les raisons d'un état ou d'un résultat (ce qui assurément est un objectif scientifique).

Ce type de problème est typique de la recherche en éducation qui ne s'intéresse pas seulement à la vérification de niveaux statiques de connaissances mais aussi et de plus en plus à l'élucidation des modifications des comportements, de l'acquisition des méthodes, de l'adaptation des processus sollicités dans les situations scolaires.

Une autre règle concerne les caractéristiques de la tâche proposée correspondant au problème de départ à élucider.

Provoquer la sortie (pour utiliser un terme informatique) d'informations chez le sujet par la méthode de l'entrevue clinique exige de l'intervieweur qu'il soit un "expert en la matière". En effet, étant donné le problème de départ, l'entrevue clinique débute par la mise en place d'une situation qui favorisera chez le sujet l'apparition d'indices révélateurs. Cette situation de départ doit rencontrer les exigences imposées par une hypothèse explicative du problème posé. L'hypothèse de départ sert de trame aux échanges qui, s'ils sont improvisés, n'en sont pas pour autant gratuits. La première scène de l'entrevue ne se justifie qu'en fonction d'une hypothèse à partir de laquelle sont inférées les variables traduites dans la tâche proposée. La compétence de l'intervieweur est exigée de plus et surtout dans une observation continue et soutenue lors de l'entrevue. Cette attitude lui permet d'exercer une analyse systématique synchrone avec l'événement qui se déroule. Cette analyse devrait aboutir à une connaissance précise de la tâche effectivement réalisée qui ne correspond pas nécessairement à la tâche proposée. Or, c'est la tâche effectivement réalisée qui détient la clé du problème et révèle les indices, les conditions, les informations prises en compte par l'interviewé et qui correspondent à ce que l'on nomme par ailleurs, variables indépendantes. Autrement dit, une entrevue clinique permet d'établir avec précision les variables qui influencent ou déterminent le fonctionnement ou le processus visé. Et ce, grâce à la mise en place d'une situation, correspondant à une hypothèse, qui va provoquer la révélation par le sujet de la situation effectivement perçue.

Une autre règle concerne les raisons des questions posées ou des informations successives livrées par l'intervieweur. Une fois le problème identifié, une première hypothèse est donc formulée. Celle-ci justifie la première adresse à l'interviewé. Les réactions de ce dernier vont guider la recherche de l'intervieweur et l'entrevue clinique crée une situation où par définition l'on ne cesse de tester des hypothèses successives par un jeu incessant d'actions-réactions jusqu'à l'obtention de toutes les informations et confirmations nécessaires à la résolution du problème de départ. Un intervieweur suffisamment expert devrait sortir d'une entrevue avec des hypo-

thèses nécessairement confirmées puisque c'est là le but poursuivi par l'ajustement de ses actions successives aux réactions du sujet. De plus, si l'hypothèse de départ s'avère partiellement ou complètement inadéquate, l'interviewer peut en formuler et tester d'autres sans modifier quoi que ce soit à la méthode elle-même.

Une autre règle encore concerne l'exigence de verbalisation imposée à l'interviewé. La question est de savoir si l'exigence de verbalisation dans l'entrevue clinique ne va pas modifier les processus normalement en jeu dans des conditions d'exécution sans verbalisation. Autrement dit, la méthode n'est-elle pas source d'artéfacts? Je me permets de renvoyer ici à l'article de Ericsson et Simon (1980)[*] présentant une analyse systématique des recherches et montrant qu'une mise en situation adéquate permet d'éviter ce risque.

Une pénultième règle abordée concerne la validité, la fidélité et la stabilité des réponses du sujet. Une source d'erreur d'interprétation est liée à la verbalisation: la signification différente que les deux acteurs peuvent donner aux mots. C'est la signification véhiculée par le sujet qui compte et c'est à l'interviewer à ajuster sa compréhension entre autres par l'observation de l'action et la provocation de réactions de confirmation de ses hypothèses.

Toute réponse du sujet est porteuse de sens, qu'elle soit ou non contradictoire avec une réponse précédente. L'hypothèse explicative tiendra compte des conditions dans lesquelles le comportement se manifeste, c'est-à-dire des diverses circonstances dans lesquelles le processus visé se déroule et aboutit aux différentes réponses. La conduite de l'entrevue permet de vérifier sur-le-champ si les réponses varient en fonction de variation de conditions d'application, des consignes ou de la tâche elle-même ou varient par la mise en place par le sujet de processus ou de démarches différents. Ainsi, l'entrevue clinique permet de s'assurer que "toutes choses étant

---

[*] Ericsson, K.A. et H.A. Simon, "Verbal Reports as Data", **Psychological Review**, 87, 3, 1980, pp. 215-251.

égales par ailleurs" sont vraiment égales et sinon, en quoi elles ne le sont pas.

La dernière règle enfin concerne le tiers objectif. Dans la ligue d'improvisation, il y a un minimum de décor: les acteurs se trouvent sur un simulacre de patinoire mais ils n'y sont pas seuls. Il y a l'indispensable arbitre qui observe le respect des règles et sanctionne les acteurs qui y contreviennent. Qu'en est-il dans la situation de l'entrevue clinique? Qui peut bien dire que tout s'est passé selon les règles et comment cela s'est passé? Qui peut rendre compte du score final?

Comme dans toute recherche, un minimum de décor, de matériel, d'appareillage est indispensable. La relation fidèle et donc la garantie, de la manière dont les résultats ont été obtenus ne peut exister que si l'entrevue elle-même est disponible et qu'elle peut être revue, relue, analysée, interprétée comme n'importe quel protocole. Les découvertes scientifiques sont tributaires de la finesse des instruments dont le chercheur peut disposer. La technique est au service de la science. Et l'œil d'une caméra remplace avantageusement l'arbitre observateur. D'autant plus qu'une bande magnétoscopique est une mémoire plus fidèle et sans pitié qu'une mémoire humaine.

En conclusion rapide, l'entraînement de l'intervieweur, sa compétence en la matière cible de l'entrevue, sa connaissance des règles et les moyens mis en place pour vérifier que ces règles ont été respectées constituent un ensemble de facteurs qui conditionnent et garantissent la contribution de l'entrevue clinique à l'élaboration de la connaissance scientifique en éducation.

L'ÉTUDE DE CAS COMME MÉTHODE DE RECHERCHE ORGANISATIONNELLE EN ÉDUCATION

André Brassard
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉTUDE DE CAS

L'étude de cas consiste à observer un objet social bien circonscrit en le considérant autant que possible selon tout ce qu'il est.

Cet objet social sera une entité sociale; ou encore un phénomène de cette entité sociale, phénomène qui sera alors considéré dans le contexte de l'entité sociale à laquelle il appartient.

Quatre traits caractérisent plus précisément l'étude de cas:

- Elle est singulière ou unique: une réalité sociale est observée une fois (selon un temps plus ou moins long, il va sans dire);
- Elle se produit à l'intérieur d'une entité sociale (l'unité d'observation) circonscrite d'une façon précise;
- Elle observe la réalité telle qu'elle se présente sans essayer de manipuler certains éléments pour les maintenir constants; l'étude de cas est une étude sur le terrain;
- Elle tente d'observer la réalité selon tout ce qu'elle est: ce qui signifie que la réalité est examinée selon toutes ses dimensions; qu'aucun aspect de celle-ci n'est exclu "à priori", et, finalement, qu'on essaiera de saisir tous les aspects particuliers de la réalité.

L'étude de cas comme méthode scientifique d'observation de la réalité

L'étude de cas fait appel à de multiples techniques d'observation de la réalité et accepte tout autant les données qualitatives que

les données quantitatives. Comme méthode rigoureuse d'observation de la réalité, elle est soumise aux mêmes exigences de rigueur que toute autre méthode d'observation. En ce sens, la validité de l'étude de cas dépend de l'efficacité des techniques de cueillette de l'information avec les avantages et les inconvénients de chacune et des techniques employées pour interpréter les données recueillies. La validité de l'étude de cas, comme méthode scientifique d'observation de la réalité, dépend aussi de la stratégie d'enquête utilisée dans la recherche. Quant cela, je ne postule rien pour le moment sur la portée ou la signification que le chercheur pourra attribuer aux constatations à tirer de sa démarche.

QUELQUES LIMITES INHÉRENTES À L'UTILISATION DE L'ÉTUDE DE CAS

L'étude de cas comporte des limites (ou des désavantages) importantes. Je retiens les suivantes:

La singularité de l'observation

La force de l'étude de cas, ce devrait être sa capacité à saisir la réalité selon tous ses aspects. Elle exclut pour aussi dire, à priori, la manipulation de certains éléments. Elle admet aussi que la stratégie d'observation soit adaptée à la situation. Mais cela entraîne (une de ses limites): l'étude de cas est en quelque sorte non reproductible (je laisse de côté la question des comparaisons entre plusieurs études de cas).

Et il faut aussi noter que le chercheur prend pour acquis que les événements qui se produisent pendant son observation peuvent être considérés comme ne devant pas se produire.

La portée restreinte des conclusions de l'étude de cas

Le caractère unique de l'étude de cas et, complémentairement, sa non-reproductibilité restreignent énormément la portée à accorder aux constatations qui découlent de la démarche. Ce qui ne veut pas

dire que les constatations ne sont généralement transférables à d'autres situations que l'on voudrait comprendre.

Par ailleurs, le chercheur devra manifester beaucoup de prudence dans les relations qu'il établira entre les différentes constatations issues de son enquête. C'est d'ailleurs là, souvent, un des grands problèmes de l'intervention ou de l'action. On prendra pour certaines des relations entre des faits qui ne sont que suppositions, conclusions hypothétiques ou projections des convictions de l'observateur dans la réalité.

La définition de l'unité d'observation

Au départ, la réalité sociale sous observation doit être circonscrite avec précision. Il faut donc délimiter la frontière qui définit le "territoire social" sous observation. Mais procéder à cette délimitation constitue en quelque sorte une contradiction puisque l'étude de cas veut observer une réalité sociale dans sa totalité et qu'elle doit éviter la manipulation contrôlante d'éléments de la réalité.

On comprend donc que l'exigence de délimitation est une exigence de départ, que la frontière de la réalité observée est arbitraire mais constitue un point de référence primordiale pour le chercheur et, finalement, que celui-ci devra se montrer disponible à toutes manifestations lui indiquant de relativiser la frontière établie.

La difficulté de saisir toute la réalité

Parce qu'il s'agit d'étudier tous les aspects d'une situation, l'étude de cas pose deux types de problèmes au chercheur. D'un côté, il est excessivement difficile et complexe d'observer tous les éléments ou toutes les dimensions d'une réalité sociale, alors même que c'est cela qu'il s'agit de faire. Pour résoudre ce problème, le chercheur choisira un niveau d'analyse. Il utilisera ainsi une ou des grilles d'observation (encore que cela dépende beaucoup de l'état du développement des connaissances en regard de la réalité observée) risquant ainsi de limiter ou de réduire son champ d'observation.

D'un autre côté, il pourra être difficile aux chercheurs d'observer tous les événements qui se produisent au moment où ils se produisent ou de pouvoir les reconstituer dans toute leur singularité. Cela aura pour effet d'affecter la portée des constatations que le chercheur formulera à la suite de son observation. En même temps, cela attire l'attention sur le problème de la taille (comment la définir) de l'unité son observation. La taille influencera tout autant la stratégie d'observation que la portée des conclusions.

L'étude de cas: la réalité contrôle-t-elle le chercheur ?

Évoquer les difficultés précédentes nous amène au problème fondamental de l'étude de cas: ce n'est pas le chercheur qui contrôle la réalité son observation, c'est la réalité son observation qui contrôle le chercheur. Et pour arriver à bien saisir cette réalité, le chercheur devra se débattre continuellement contre lui-même afin d'éviter de créer la réalité selon ses images et contre tous les moyens d'observation qu'il utilise et qui, parce que instruments, contiennent des limites importantes ayant pour effet de réduire la réalité.

Va falloir situer l'étude de cas par rapport à l'expérimentation, je dirais qu'elle est l'envers même de l'expérimentation. Mais, assez paradoxalement, et comme je le dis précédemment, plus l'étude de cas se veut rigoureuse comme méthode d'observation, plus elle risque d'affecter le caractère de réalité du phénomène observé.

L'étude de cas comme alternative aux plans expérimentaux dans la démarche de la connaissance scientifique

L'étude de cas remplit des fonctions très diverses. Je soulignerai en particulier son intérêt comme instrument pédagogique et comme instrument d'intervention. De plus, elle joue un rôle de premier plan dans ces phases premières de l'élaboration de la connaissance scientifique que sont l'exploration et la description. Ici, l'étude de cas n'est pas une alternative au plan expérimental, elle est antérieure à celui-ci. Dans la recherche organisationnelle en éducation, l'élaboration de la connaissance se situe pour le moment surtout à cette étape.

Mais en quoi l'étude de cas peut-elle constituer une alternative aux plans expérimentaux ?

Comme préalable à la réponse, je suggérerai que le choix de la stratégie d'observation n'est nullement commandé par des questions de temps et d'argent, ce qui, on en conviendra, est rarement le cas.

Je postulerai en outre que la connaissance scientifique est possible, i.e., que respectant certaines conditions, un sujet peut appréhender les phénomènes organisationnels ou sociaux en éducation d'une façon objective et donc partageable par d'autres.

Mais j'esquiverai la question de la nature de la connaissance scientifique dans les sciences de l'homme parce qu'il me faudrait entrer dans la "querelle des universaux", solutionner l'opposition entre le déterminisme et le libre arbitre humain et interroger ce modèle des sciences de l'homme (et donc de l'analogisme des diverses sciences) qui consiste, partant d'un modèle théorique, à produire des énoncés du type : "et si la réalité correspondait à ceci !"

À la suite de ces préalables, je dirai qu'à un moment ou l'autre, il faudra bien éprouver d'une façon méthodique et rigoureuse certaines croyances résultant de la logique d'un modèle ou d'une démarche de découverte, croyances qu'on appelle des hypothèses, (je réfère ici aux deux types d'hypothèses avancés par le collègue Van der Maren).

L'étude de cas remplirait alors l'une des fonctions suivantes :

- remplacer la méthode expérimentale lorsque celle-ci est impossible ou presque impossible à réaliser, c'est le cas de la recherche organisationnelle en éducation;
- jouer un rôle de méthode expérimentale à la méthode expérimentale; car finalement, est-ce que le contrôle ultime d'une hypothèse, ce n'est pas la réalité elle-même;
- aider à vérifier ou à "raffiner" les termes de l'hypothèse ou contribuer à en dégager toute la signification;
- aider le chercheur dans le questionnement de son schème théorique.

Dans tous les cas, terminant sa démarche, le chercheur devra répondre à la question suivante : "Quelle portée donner aux conclusions qui résultent de mon étude de cas ?".

L'OBSERVATION ET LE SYSTÈME DU SUJET

Réjeanne D'Amour
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

La description de la présente approche méthodologique nécessite la clarification de quelques notions fondamentales; autrement, la proposition qui suit fait plus ou moins de sens.

L'observation-participante[1], dont il est question dans cette présentation, ne doit pas être perçue comme étant la réplique exacte des stratégies qui ont été décrites dans les travaux ethnographiques, anthropologiques et sociologiques connus (Bruyn, S., 1966; Fine, G.A. et B. Glasner, 1978; Rist, R. 1976; et Bogan, P., 1973). La présente proposition se situe à l'intérieur d'un cadre biologique de la compréhension du sujet (pensée éco-systemique) et la stratégie utilisée s'inspire des travaux de Claster et Schwartz (1972), qui ont fait la synthèse des diverses stratégies en O/P[2].

La notion de sujet dans cette proposition a trait à l'observé en tant qu'observateur. Conçu à l'intérieur d'un éco-système, le sujet ne peut être décrit qu'à travers l'ensemble des manifestations dynamiques qu'il livre, en quelque sorte le système relationnel à travers

1. L'observation-participante : traduction littérale du terme "participant-observation" (P/O). Brièvement, un terme large qui réfère à diverses approches d'observation dans lesquelles l'observateur, à des degrés divers, est impliqué dans les situations qu'il observe, afin d'en avoir une vision de l'intérieur.

2. Claster, D. et H. Schwartz, "Strategies of Participation in Participant-Observation. **Sociological Methods Research 1**, août 1972, pp. 65-96.

respect à autrui. Ce système, qu'il affecte ou même bouleverse à travers les modes de relation qu'il développe, est particulier puisqu'il est régi par des lois d'interdépendance et de réciprocité. Chacun de ses mouvements risque de provoquer un nouveau système relationnel ou de modifier la compréhension des situations dans lesquelles l'information est puisée.

En éducation, le sujet ne peut être observé en dehors de situations qui, par définition, correspondent à un réseau relationnel basé sur l'interdépendance des éléments présents; **le sujet observé devient un sujet qui s'observe dans la mesure où il est sensible à "son" système relationnel**. Il n'est pas indépendant de ce qu'il observe et pour cette raison, l'information qu'il livre doit être perçue par un instrument apte à la traiter. Dans notre proposition, c'est l'observateur observé (le sujet) et le chercheur (observateur-participant) qui, à l'aide d'une "subjectivité dite contrôlée" (Claster et Schwartz, 1972), cherchent progressivement à représenter des situations à propos desquelles l'information est tenue sur l'obtention d'une qualité relationnelle plus nuancée.

Le rôle du chercheur, en observation-participante, est d'amener le sujet observé à livrer lui-même les éléments d'une situation; son rôle est également d'apprendre à faire partie de cette situation, mais selon les mêmes exigences de rigueur que celles qu'exige le fonctionnement éco-systémique. Dans ce cas, c'est dans la qualité du mode retenu (interdépendance et réciprocité) de communication entre le chercheur et le sujet que garantira la possibilité d'une validation de l'information.

Le sujet dans l'observation-participante est donc essentiellement perçu dans un contexte interactionnel précis, celui d'un système. Il ne peut échapper à l'observation de sa propre action dans ce système, de même qu'à l'impact de cette action sur les éléments, les forces et les directions que suscite cette action (situations éducatives).

L'approche méthodologique que nous présentons est avant tout une approche que nous voulons à définir, une approche dans laquelle

le chercheur se livre lui-même à une rigueur à laquelle le sujet observateur participe également, sous le mode d'un échange (réciproque).

Il est donc postulé par le chercheur que, tant que le sujet n'a pas contribué à lui faire voir la situation de son point de vue d'observateur-acteur du système, sa compréhension des situations demeure très réduite.

Ce postulat, dans le champ de l'éducation, nous semble ouvrir des avenues peu explorées.

L'observation participante en éducation : de nouvelles pistes

Les travaux de recherche les plus récents en éducation à l'intérieur desquels l'observation participante (O/P) a occupé une place importante (cf. 5th Annual Forum of Ethnography in Educational Research, avril 1980) se sont confinés en quelque sorte à l'utilisation de l'observation participante comme modes descriptifs et analytiques de situations, de discours et d'approches innovatrices en éducation. Ces travaux sous-tendent une intention d'action et de changement sans cependant la développer. R. Darricott, de l'Université de Liverpool, tente de dépasser ce premier niveau d'analyse en proposant l'idée d'un changement à même l'induction du processus de développement qu'connaît le sujet observé et observateur en observation participante. Poursuivant cette même hypothèse Darricott propose que le chercheur qui s'associe au sujet en observation participante déclenche ce même processus de changement dans la compréhension des situations éducatives.

Cette préoccupation chez Darricott rejoint beaucoup l'état actuel de ma pensée, face aux possibilités qu'ouvre l'observation participante. C'est du moins un premier constat vers lequel m'entraînent des travaux de recherche que j'ai effectués avec des enseignants et que je poursuis à cette date.

Bien que ce processus de changement n'ait pas encore été clairement articulé et écrit, les travaux que je poursuis présentement

permettant d'accéder à ce qu'il appelle l'acquisition d'une subjectivité contrôlée et que c'est peut-être de l'acquisition de cette habileté clé que l'observé-observateur et l'observateur-participant sont appelés à développer en observation-participante par suite des compétences nouvelles des situations éducatives. De toute façon, si l'on regarde l'évolution des travaux de recherche de ce type au Royaume-Uni[1], ce n'est plus l'observateur qui observe, c'est l'observé qui apprend à devenir observateur, et le chercheur qui devient partie du système qui est observé. Nous n'en sommes pas encore là, au Québec, mais y viendrons-nous si nous arrivons à faire des enseignants des chercheurs à juste titre, à l'aide de l'observation-participante.

Dans le cadre de mes présents travaux de recherche, je me réfère pour le moment à la synthèse des travaux de recherche sur l'OAP, dans laquelle l'OAP est utilisée comme démarche d'acquisition d'habiletés de recherche et comme démarche de cueillette de données. Clanet et Schwartz (1972), dans cette synthèse, identifient **cinq (5) grandes stratégies qu'ils décrivent ainsi :**

1. l'acquisition des données par voie d'accès direct (la familiarisation avec le milieu);
2. l'explication du comportement ou la représentation subjective de ce qui est observé;
3. l'identification psychologique aux personnes observées par l'acquisition d'une "subjectivité contrôlée" plutôt que par empathie;
4. la mise en relation de concepts avec les indicateurs dégagés par la d'objectivation;
5. la formulation d'hypothèses.

Ainsi, par Clanet et Schwartz décrivent et commentent ces cinq (cinq) stratégies qui, dans le cadre des travaux synthétisés, représentent des voies méthodologiques indépendantes; elles ont, dans

1. Reviewing Critical Knowing through Action Research (1983). Wilfred Carr (Lic. of Wales), Stephen Kemmis (Deacon Un.), distributed by Deacon University Press, National Library of Australia.

mes travaux de recherche, ont conçu comme des voies stratégiques indépendantes et interreliées.

Ainsi, la première voie d'accès aux données par **la familiarisation directe avec le milieu** est vite apparue comme un premier stade de l'observation-participante, pour le chercheur, mais également pour le sujet.

Contrairement à la croyance populaire dans les milieux éducatifs, mes travaux m'ont vite permis de constater (et les éducateurs en étaient eux-mêmes étonnés) que la connaissance de son propre milieu est extrêmement difficile à maîtriser et encore plus à décrire. L'expérience d'un milieu sans l'acquisition d'une rigueur qui "rebut" les possibilités de constatation est probablement le handicap principal en éducation.

L'évocation du comportement et des situations (cas 2) par une démarche subjective et descriptive (plutôt qu'interprétative), une démarche dans laquelle le chercheur et le sujet (l'enseignant) partagent leurs perceptions, aident à faire saisir non seulement la complexité des événements qui se déroulent, mais leur véracité en ramenant, au besoin, aux autres acteurs de la situation (enfants d'une classe). Les possibilités de projection et d'identification, liées à l'expérience, deviennent conscientes.

Dans **l'identification psychologique aux personnes observées**, le chercheur tente de se représenter le geste de l'éducateur en cherchant à identifier l'émotion qui a pu influencer telle intervention; l'enseignant peut réagir à cette perception. Une clarification réciproque s'ensuit, clarification dans laquelle la compréhension de la situation augmente et dans laquelle surtout une attitude nouvelle s'introduit. Le chercheur et l'enseignant perdent leur expertise absolue et les éléments du système (les interventions, les enfants, etc.) participent à l'expertise.

La base d'une plus grande curiosité intellectuelle se construit et le **recherche d'indicateurs** (cas 4) s'amorce. C'est ce que Claxton et Schwartz appellent **"la phase de subjectivation contrôlée"**. Comment arriver à décrire "correctement" ce qui se passe dans ce système

L'apprentissage de la présentation scientifique des faits entraîne une confrontation éventuelle avec la réalité. Le choix des termes utilisés pour décrire, par exemple, ne relève-t-il pas trop souvent d'un jugement rapide, d'une projection de ce qu'on croit ou l'on voudrait voir, ne relève-t-il pas à la limite de mon expérience face à des comportements inattendus, etc... La grande difficulté dans cet apprentissage tient au fait que le doute systématique ne doit pas "bloquer" l'action, ni la description, mais conduire à une approche encore définitive et absolue des faits.

C'est la phase qui prépare à l'apprentissage de **formulation d'hypothèses** (ex 5) – dites hypothèses explicatives – À cause de la nature même de cette approche par voie du "participatif", la subjectivité devient la qualité essentielle qui doit alimenter les hypothèses chez le chercheur et chez le sujet. C'est là également le prix exigé pour assurer le maintien du fonctionnement d'un système dont le mode relationnel en est un de réciprocité. La fermeture de boucles par l'hypothèse ne fait que permettre l'ouverture de nouvelles boucles qui sont caractéristiques d'un système en évolution.

La subjectivité, comme mode d'approche en vue de l'étude de situations interactionnelles et de données dynamiques (relationnelles)

La subjectivité, dans l'observation-participante, constitue une forme de perception et de représentation de la situation éducative du point de vue de celui qui est à l'intérieur du système relationnel, plutôt qu'à partir de l'extérieur. La contribution de quelques "subjectivités" devient facteur de découverte (révélateur de la complexité du système, d'où, la nécessité de faire émerger des hypothèses par l'objectivation et la référence à des concepts (ou paradigmes) de "régulation". On parle alors d'un mode "auto-régulateur" par l'intérieur, et non par l'extérieur, comme ce serait le cas, par exemple, avec la méthode des juges. L'organisation dynamique à laquelle relèvent les interactions dynamiques des situations éducatives saisies dans une perspective éco-systémique est extrêmement difficile à "saisir" sans cela n'apparaît pas une raison pour ne pas chercher à la comprendre.

à la décrire et à l'utiliser pour fonder de nouvelles hypothèses éducatives... J'en suis là présentement.

Avec l'équipe de recherche, constituée d'éducatrices-enseignantes qui s'entraînent à l'observation-participante, nous ne sommes arrivées au bout de deux ans qu'à franchir trois des étapes que je propose en m'inspirant de la catégorisation de Claster et Schwartz. La démarche est ardue, parce que nous cherchons à la contenir à l'intérieur de "standards" que nous souhaitons maintenir rigoureux ... au niveau de la pensée... Nous pressentons que les "standards" s'ils devenaient rigides, pourraient arrêter ou fixer le mouvement de la démarche ... ce qui peut paraître comme une contradiction.

Dans ce projet de recherche[4], cette contradiction même devient partie intégrante du système complexe que nous essayons de rejoindre, un système dans lequel l'action et l'observation sont concomittantes ... au même titre que l'intervention et la situation éducative.

4. Cette recherche entreprise en mai 1982 jusqu'en mai 1985; elle a fait l'objet de deux subventions du CAFIR (Un. de Montréal) en 1982 et 1983.

[illegible] DE RECHERCHE ET STATUT DU SUJET

Marie Larocheile
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

En première approximation, j'aimerais me situer par rapport à la désignation retenue pour ce colloque soit "recherches non expérimentales en éducation".

Si cette désignation est intéressante parce qu'elle permet de soulever le "lapin épistémologique" fréquemment objet de controverses polies en éducation, c'est-à-dire le rapport du chercheur ou de la chercheuse avec son objet d'étude, elle ne me semble pas heureuse pour autant. En fait, elle m'agace au point où je me permets de faire un procès d'intention. En effet, cette désignation me paraît renfermer l'expérimentation dans une forme d'investigation assez unique, et renforcer une association traditionnelle illégitime, à savoir qu'une recherche expérimentale correspond nécessairement à des modèles particuliers, d'inspiration positiviste, qui privilégient certains types de procédés et qui régissent l'interprétation de manière pour le moins restrictive, c'est-à-dire en infirmant ou confirmant l'hypothèse initiale, laissant peu de place ainsi à la transformation de la problématique de départ. Ne serait-ce d'ailleurs pas ces modèles qui constitueraient la "vraie cible" visée par cette désignation ?

Pour moi, qui préfère reconnaître une diversité de formes concrètes d'expérimentation et qui me dissocie du néopositivisme, une recherche expérimentale renvoie aux intentions de la recherche et aux qualités de l'objet à l'étude dont la prise de connaissance peut nécessiter une intervention, afin de le comprendre lorsqu'il n'est pas

sujet à intervenant ? Position pour le moins paradoxale mais qui ne semble être une condition de compréhension de certains objets d'étude ou de certaines de leurs transformations. Ce qui n'implique pas que cette expérimentation soit suffisante, bien que nécessaire, ni qu'elle soit régie de procédé rigoriste en caractérise la mise en œuvre et l'évaluation. Une recherche expérimentale renvoie donc au processus d'interaction avec l'objet dont le statut ("objet construit" selon certaines positions théoriques, "objet donné" selon d'autres) donne lieu à diverses formes concrètes d'expérimentation.

Il me semble nécessaire de donner cette association implicite que la désignation du présent colloque est susceptible de recouvrir, et qui pourrait permettre à certaines de cantonner la recherche expérimentale à des normes internes de telle ou telle position théorique, normes qui ne relèvent pas nécessairement d'une certaine idée générale du savoir scientifique. On ne peut enfermer l'idée d'expérimentation dans une "formule" qui est, par ailleurs, fortement contestée dans certains des champs de recherche même qui en ont favorisé l'usage, oserais-je dire, canonique.

Que l'on se démarque de certains efforts concrets de recherche en créant des conditions nouvelles qui permettront à nos démarches de s'adapter de façon plus étroite à notre objet d'étude et d'en dévoiler éventuellement des aspects inédits parce qu'insaisissables par les voies traditionnelles de construction d'un objet de recherche, cela me semble nécessaire. Que cela nous amène à distinguer les recherches-à-expérimentation des recherches-à-observation par la précision des formes concrètes de prise de connaissances de ces recherches, les unes paraissant se caractériser par la forme d'intervention et les intentions préméditées, les autres par la tentative de saisie de l'objet dans son non-rapport avec le sujet-observant, cela me semble également important. Mais que l'on prétende, par l'usage de procédés qualitatifs de cueillette (tels l'entrevue, les récits de pratiques), ne pas être "expérimental", au nom peut-être de la liaison douteuse de cette démarche avec des schémas qui n'ont pas toujours la vertu souhaitée, cela m'interroge. En fouillant dans le "catalogue

des outils de recherche[1], une entrevue, par exemple, ne me paraît pas être définie comme étant "expérimentale" ou "non expérimentale" en soi mais bien selon le type de rapport dans lequel s'inscrit le chercheur ou la chercheuse. Voilà pour les heurts et les grincements provoqués par cette désignation dans ma conception d'une pratique méthodologique dont je vais présenter maintenant, de manière tout aussi globale, quelques aspects relatifs aux instruments de recherche et au statut du sujet.

Dans mon appréhension du fait humain, scolaire ou non, je pose d'entrée de jeu que la compétence du sujet humain tient à sa capacité de transformer l'information, d'agir de façon transformative sur l'environnement. Une telle position n'est pas décorative d'une pratique méthodologique à laquelle, d'ailleurs, elle impose des normes bien particulières.

Une formule d'investigation empirique est ainsi nécessairement reliée pour moi à l'orientation théorique d'une problématique, aux types d'explications recherchés et à la spécificité humaine des sujets qui en sont constitutifs. En l'occurrence, il importe d'être congruente avec mes fondements théoriques, à savoir que la spécificité des sujets humains prend forme dans leur capacité de transformation de l'information. Je ne peux donc, sous prétexte de contrôle plus aisé, ignorer cette capacité transformante. Par ailleurs, il ne s'agit pas non plus, principalement au moment analytique, de privilégier l'emploi de méthodes qui se limitent à la contemplation du vécu, de la réflexivité des sujets, et évacuer ainsi ma propre capacité d'action transformante, de production de savoir.

D'emblée, ceci délimite, en même temps que le contexte de l'expérimentation, les instruments de cueillette et le cadre analytique ultérieur puisque les matériaux sur lesquels je serai amenée à poser seront en grande partie des productions de connaissances effectuées par les sujets. Malgré l'intérêt qu'il y aurait à considérer ces

1. Expression empruntée à Michel Audet, professeur à l'Université Laval, Québec, avril 1984.

différents aspects, je m'en tiendrai ici à une étude sommaire où mon attention portera surtout sur la pertinence et la faisabilité de l'emploi d'instruments de cueillette qui n'ignorent pas la capacité de transformation de l'information des sujets humains. Ces quelques réflexions sont issues de la recherche réalisée dans le cadre de mon doctorat[2], et dans laquelle j'étais intéressée à dégager les principaux aspects des représentations d'un groupe d'enseignant(e)s vis-à-vis d'un ensemble théorique que je leur avais présenté. Comme cette étude se proposait d'examiner le rapport établi par les enseignant(e)s avec l'ensemble théorique et qu'elle était subordonnée, en outre, à une position théorique qui reconnaît la capacité d'action transformante des sujets humains, la conception de mes instruments d'investigation devait tenir compte de cette exigence.

Le processus de quête d'informations que j'ai alors privilégié a reposé sur trois types d'instruments faisant appel à deux démarches différentes: l'une, de fondements et de fins plutôt homogènes, s'est illustrée par l'emploi de questionnaires; l'autre, de fondements et de fins plutôt hétérogènes, a encouragé la production de documents personnels écrits, le journal, et a donné lieu à des échanges semi-structurés, les entrevues. La combinaison de ces instruments me permettait ainsi de recueillir les réflexions des sujets de différentes façons et à différents moments de leur rapport de connaissance avec l'ensemble théorique.

Cependant, malgré la richesse analytique que représenterait une étude exhaustive de l'interférence de ces démarches, tout comme l'adéquation de chacune d'elles, je m'en tiendrai à une étude beaucoup plus sommaire sur les effets de l'usage du journal. En ce sens, mes remarques iront plutôt dans le sens d'une ouverture sur de nouvelles pistes pour des travaux ultérieurs. J'ai abordé cette étude méthodologique de l'usage du journal par une dimension à la fois conceptuelle

2. LAROCHELLE, Marie, **la Pertinence et la faisabilité de la transmission d'une grille hupédagogique**, thèse de doctorat en psychopédagogie, Québec, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, avril 1984.

et empirique: la première concerne l'adéquation de cet instrument de cueillette avec mes objectifs de recherche alors que la seconde indique les complications que l'utilisation du journal a entraînées pour les informateurs et les informatrices comme pour la chercheuse, et qui furent, par moments, bénéfiques, et, par moments, dangereusement près de l'aporie.

J'avais privilégié une approche de type herméneutique pour mon cadre analytique; mais au moment de mon immersion dans les matériaux, je pris conscience que le journal engendrait un contexte de production, pour les sujets, similaire à celui d'une herméneutique. Comme dans tout processus d'élucidation, ce contexte de production a soulevé dans ma propre analyse des problèmes de taille, il en a soulevé aussi chez les enseignant(e)s. Peu habitués à ce genre de comptes rendus de leurs réflexions et, par ailleurs, fortement blindés vis-à-vis des remises en question provenant de l'extérieur, le problème résidait, comme l'a remarqué une enseignante, en ce que "là, il fallait se remettre en question soi-même". Malgré les difficultés et les angoisses qu'a suscitées le médium journal pour ses usagers et ses usagères, compte tenu du retour qu'ils devaient faire sur leurs dires antérieurs et de la retotalisation de leurs impressions et réflexions que ce retour nécessitait hebdomadairement, je crois qu'il est un outil judicieux mais révisable.

C'est un outil judicieux pour l'enseignant(e) qui, par une certaine manière régulière sur son processus de recherche et d'apprentissage, pourrait se confronter à son discours organisé et s'organisant, puisque ce discours est mis à distance de lui-même et de ses intentions initiales de réalisation, comme peut le favoriser la persistance temporelle d'un produit écrit. On retrouve là les avantages que reconnaissent d'autres études[3] aux récits d'expériences écrits, un peu

3. D. Bertaux formule ainsi la pertinence des récits écrits: "C'est sans doute l'autobiographie écrite qui constitue la forme optimale de récit de vie, car l'écriture conduit à la constitution d'une **conscience réflexive** chez le narrateur". Voir: BERTAUX, Daniel, "L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités", **Cahiers internationaux de sociologie**, numéro spécial, vol. LXIX, juillet-décembre 1980, 197-225, p. 208.

comme si ceux-ci comportaient "une manière proprement graphique"[4] d'induire le raisonnement, la prise et la discussion de connaissances. En dégageant la signification de ce qu'ils disaient de l'événement ou du cas rapportés, plusieurs sujets de la recherche en sont venus, au fil de leur usage du journal, à dépasser le cumul de faits et, pour plusieurs, à esquisser, à partir de cette signification à retenir, d'autres directions pour l'action future. Il y a là une action de connaissance stimulée par le rapport même au texte et qui m'amène à confirmer l'adéquation de son usage, compte tenu de mes objectifs.

Cet instrument est également un outil judicieux pour la chercheuse parce qu'il facilite l'accès aux mouvements des actions réflexives des sujets et pas seulement à "l'organisation organisée" comme l'induit fréquemment le questionnaire. Les démarches d'explicitation, de retours correctifs, de mises en doute, de production de sens des sujets, sont autant de processus qui ont été favorisés par cet instrument et qui m'ont permis non seulement de recueillir les préoccupations antérieures des enseignant(e)s, mais également de découvrir celles qui s'élaborent et celles qui se règlent et en suscitent d'autres. Il y a là une production de connaissances stimulée chez la chercheuse par le rapport au texte des autres, production de laquelle la recherche tire son dynamisme puisqu'il me fut ainsi rendu possible de mettre au jour des singularités souvent rendues muettes dans des procédés de cueillette et d'analyse normatifs.

Cet outil est cependant révisable sur certains plans. Sur celui des sujets, la mainmise sur leurs démarches cognitives, favorisée par cet instrument, comporte un certain revers, à la fois contraignant et enrichissant; en effet, si cette mainmise s'apparente en quelque sorte à une appropriation du savoir et du geste, elle entraîne cependant une certaine dépossession par le dévoilement et l'auto-critique des illusions et des mythes dont les effets sont parfois "difficiles à prendre"

4. L'expression est de Jack Goody. Voir : GOODY, Jack, **la Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage**, Paris, Éditions de Minuit, Collection le sens commun, p. 7, 1979.

pour les auteurs. Son emploi n'est pas pour autant à écarter, mais il me semble maintenant que les possibilités d'apparition de ces effets devraient être mieux précisées lors de l'information sur l'usage de cet instrument, et même rappelées en cours d'utilisation. Un peu dans la même ligne, je me demande jusqu'à quel point la régularité hebdomadaire de l'écriture ne précipite pas des analyses dont il est parfois extrêmement difficile pour les sujets de s'extraire. Bien que ces analyses soient une source possible de stimulation par le fait même qu'elles sont posées, je crois qu'elles peuvent être également contraignantes lorsque l'intervalle de temps entre leurs manifestations est relativement court.

Dans un autre ordre d'idées, cette technique est également réversible dans le sens où le rapport au langage écrit y revêt une importance à ne pas sous-estimer. Ainsi d'examiner par les entrevues individuelles que m'ont permis de préciser avec les sujets ma compréhension de leurs productions, j'aurais laissé bien des dimensions que le texte écrit ne m'avait pas révélées. Que ce rapport à l'écrit fasse appel à des conditions de production sociales plus larges, comme le soulignent certains auteurs[5], ou qu'il renvoie à une restriction de la compétence communicative[6], je crois qu'il pose également un problème méthodologique à considérer.

Pour la chercheuse, comprendre comment les sujets ont appris à voir et à parler de leur univers demeure tout au long du processus

5. Voir notamment:
BERTAUX, Daniel, **Histoires de vie ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie**, Paris, Rapport CORDES, tome I, 1976.

BISSERET, Noelle, "Langages et identité de classe: les classes sociales "se" parlent", dans **l'Année sociologique**, Paris, Presses universitaires de France, Collection bibliothèque de philosophie contemporaine, 3e série, vol. 25, pp. 237-264, 1974.

6. C'est-à-dire selon les interactions symboliques disponibles. Voir: Jurgen Habermas cité par THOMPSON, John B., **Critical Hermeneutics: A Study in the Thought of Paul Ricoeur and Jurgen Habermas**, Cambridge, Cambridge University Press, p. 91, 1981.

analytique une entreprise stimulante, étonnante même, bien que continuellement difficile. Traiter le discours des autres tel qu'il s'ouvre et se découvre[7] hors de l'intentionnalité de ses producteurs et de ses productrices n'est pas toujours aisé et les angoisses ou plaisirs qu'ils ont éprouvés à le construire illustrent bien mon propre climat d'analyse. De plus, si j'ai frôlé parfois des apories, le risque "naturaliste" de s'évacuer soi-même du rapport avec les textes des autres est aussi constant que celui qui consiste à structurer au préalable une grille à laquelle, de gré ou de force, les discours doivent s'assimiler. Par le détour des discours des autres, j'ai dû apprendre à appréhender autrement mes limites ou parfois à m'y soumettre provisoirement. Processus long, difficile, mais qui comporte la satisfaction indéniable de mettre à l'épreuve la capacité d'action transformante.

Dans ce contexte, comment et pourquoi l'élaboration de la connaissance scientifique en éducation peut recevoir une contribution plus significative de l'usage de ce type d'instrument ? C'est d'abord et surtout, il me semble, parce qu'il est adapté à la nature même de l'objet étudié dont la caractéristique est l'action transformante. Ce type d'instrument nous permet de saisir cette action même dans sa production, dans son effectuation plutôt que dans ses seuls effets.

La cueillette des problèmes-qui-se-font, la mise au jour des points de repère et d'aiguillage qui contribuent à l'organisation de la conscience discursive des enseignant(e)s, autant d'aspects ainsi favorisés par l'usage de cet instrument et qui me paraissent susceptibles de fournir ce dont nous avons besoin pour comprendre et changer, le cas échéant, un système d'interactions humaines et ce, sans mettre en parenthèses les acteurs et les actrices de ce système.

---

7. Cette conception de la puissance révélante d'un texte est de Paul Ricoeur. Voir: RICOEUR, Paul, *L'Appropriation*, chap. IV d'un cours donné en 1972-1973, p. 224 (ronéotype), 1973.

HISTOIRE DE VIE ET CHANGEMENT PARADIGMATIQUE EN ÉDUCATION

Gaston Pineau
Faculté de l'éducation permanente
Université de Montréal

Sous cet intitulé "Histoire de vie et changement paradigmatique en éducation", je voudrais montrer comment, pour moi, la construction d'alternatives aux plans expérimentaux dépasse un simple changement ponctuel d'objet, d'objectif ou de méthode et nécessite un changement structurel obligeant à travailler plusieurs fronts à la fois. Je parlerai de ma pratique des histoires de vie pour arriver à poser quelques éléments du changement paradigmatique recherché. Schématiquement, cette pratique est née d'une distinction de la recherche éducative normale par un changement progressif d'objet, d'objectif et de méthode, changements qui obligent à travailler des questions épistémologiques épineuses. Je suis donc en pleine crise paradigmatique, en transition entre un ancien et un nouveau paradigme.

Un objectif et un objet neufs du résultat de la recherche éducative normale : l'autoformation et l'émancipation éducative

Il est une série de pratiques éducatives que la recherche pédagogique normale classe dans la catégorie résiduelle de l'éducation informelle : c'est celle en gros qui se développe hors institution et hors l'action des adultes sur les jeunes. Elle englobe ce qu'on appelle de façon pêle-mêle l'éducation expérientielle, par la vie, sur le tas. Quand on prend au sérieux le processus d'éducation permanente, on est obligé de s'intéresser à ce résidu qui représente plus des trois quarts de la vie. J'ai donc été amené à m'y intéresser avec un

intérêt de connaissance tout particulier, pas seulement pour le connaître, ou l'instrumenter, mais - et c'est très précieux - pour le libérer. Le libérer d'abord en moi. J'avais conscience - semi-conscience - d'être constitué principalement par ce résidu, mais de façon non dite, non comprise, non connue et reconnue. Il me restait au travers de la gorge, comme on dit. Je devais le libérer pour me libérer.

Cet intérêt d'émancipation - dirait Habermas - me fit nommer ce résidu **l'autoformation**, éclairée par l'analogie suivante: l'étude des animaux en cage éclaire très peu leur comportement réel. Si celle des enseignés ne dévoilait pas plus l'apprentissage hors-enseignement? Il faudrait alors changer complètement les lunettes conceptuelles et les modes d'approche pour éclairer ce résidu. Je fis alors l'hypothèse que l'autoformation était le contraire de l'hétéroformation caractérisant les pratiques éducatives connues et reconnues normalement. Contraire dans le sens d'appropriation du pouvoir de formation, détenu au départ par les "autres", les adultes responsables - parents et enseignants. Contraire aussi opposé que la nuit peut l'être du jour mais aussi indissolublement liés naturellement: la nuit et le jour se succèdent et alternent comme l'hétéro et l'autoformation.

Mais pour ne pas me perdre dans l'exploration de ce régime nocturne de la formation, il me fallait une méthode: je l'ai trouvée dans l'approche des histoires de vie.

L'histoire de vie comme méthode de recherche "et" d'autoformation

Le "et" faisant de l'histoire de vie une méthode de recherche et d'autoformation est centrale pour caractériser l'alternative méthodologique que peut représenter l'histoire de vie. En effet, il existe des utilisations unifonctionnelles comme seule méthode de recherche qui limitent beaucoup, à mon avis, son caractère alternatif: elle diffère peu alors des méthodes classiques d'étude de cas, de recueil de données par entretiens et d'analyse de contenu. Ses potentialités de

changement méthodologique réside principalement pour moi, dans l'utilisation de sa double fonction : fonction de connaissance mais aussi d'action. Cette double fonction en fait une méthode clé de recherche-action. Et c'est d'abord avec cette bi-fonctionnalité qu'elle a été utilisée dans la première partie de ce siècle, à Chicago et en Pologne, avant l'institutionnalisation de la division disciplinaire entre sociologie et travail social.

C'est cette bi-fonctionnalité qui, à mon avis, en fait une méthode clé de recherche-formation et plus particulièrement encore, d'autoformation. Mais c'est l'exercice de cette bi-fonctionnalité qui bouleverse aussi les règles méthodologiques classiques qui déterminent entre autres les rapports de distinction, division, voire opposition, entre chercheur et acteur. L'exercice de cette bi-fonctionnalité rompt les protocoles classiques et implique de façon nouvelle, chercheur et acteur. L'histoire de vie, dit-on, presque classiquement actuellement, est affaire de relation. Quelle relation ? C'est ce qu'il reste à préciser. En effet, l'abandon de la distance classique n'est pas l'abandon de toute distinction : il faut trouver la bonne distance pour l'échange heuristique et formateur : pas trop loin pour se voir et s'entendre, pas trop près pour se fondre et confondre.

Cette recherche-action d'établissement de nouveaux rapports entre chercheurs et acteurs s'accompagne de nouvelles combinaisons entre oral et écrit. L'écrit ne peut plus être l'apanage du chercheur et le moyen presque exclusif de l'interprétation; l'oral étant relégué au rôle d'apport d'information exerce principalement par l'acteur. Ce dernier doit pouvoir écrire; de même que doit être exploitée à fond la capacité herméneutique de l'oral. Ce sont de nouveaux rapports entre les éléments les plus triviaux, les plus élémentaires de la situation de recherche - le chercheur, l'acteur, l'oral, l'écrit - qui sont à construire. Cette construction et sa justification pose à chaque moment des problèmes épistémologiques fondamentaux dont on ne peut faire l'économie, car ils concernent non seulement ces aspects méthodologiques, mais aussi la construction de l'objet entrevu au départ ainsi que la mise à l'épreuve de l'objectif. Où en suis-je ?

Éléments de changement paradigmatique concernant l'utilisation des histoires de vie en éducation

Au début, je pensais pouvoir fonctionner de façon linéaire et déductive: clarifier d'abord mes positions épistémologiques d'où découleraient de façon inattaquable mes objectif, objet et méthode de recherche. Bien vite, je dus abandonner cette démarche logique et adopter une démarche dialectique, pour construire de front mais en interaction constante dans le temps, l'objet et la méthode en m'aidant d'éléments épistémologiques de transition, c'est-à-dire, rompant avec le paradigme normal, mais non encore reliés en un ensemble épistémologique explicite. Actuellement, j'en suis encore là: à mi-chemin entre un paradigme pédagogico-positiviste hérité et un paradigme dialectique à expliciter. Pour structurer mon travail, c'est-à-dire travailler des parties en relation avec le tout, je me suis construit une sorte de carte de référence à très grande échelle qui me sert de repère et que je voudrais préciser progressivement. C'est dans cet état que je vous la présente pour vous la soumettre à vos réactions. Pour ceux et celles qui sont intéressés à en savoir plus long sur cet essai de construction d'alternative aux plans expérimentaux, je me permets de renvoyer à l'ouvrage **Produire sa vie: autoformation et autobiographie**, co-éditions, Montréal, A. St-Martin; Paris, Edilig, 1983.

ÉLÉMENT DE CHANGEMENT PARADIGMATIQUE
CONCERNANT L'UTILISATION DES HISTOIRES DE VIE EN ÉDUCATION

PARADIGME	PARADIGME	ESSAI	PARADIGME
(Une matrice disciplinaire structurant quatre types d'éléments)	pédagogico-positiviste en éducation	d'utilisation de l'histoire de vie en éducation	dialectique
Les objets de recherche (problèmes à résoudre; exemples types)	L'action éducative des adultes sur les jeunes. L'action instituée (école, famille)	Le processus d'autoformation	Le devenir de toute l'action éducative
Les objectifs - les buts (intérêts, idéologie, motivations,...)	Comprendre et instrumenter cette action (intérêt pratique et technique)	Comme émancipation du pouvoir des autres et construction de son pouvoir de formation	Émancipation de l'aliénation
Les méthodes	**Empruntées aux sciences de la nature** (raisonnement - mathématique; observation - astronomie; expérimental - physique; taxinomie - chimie; comparaison - biologie)	**Histoire de vie** comme instrument de conscientisation. Construction du champ dialectique de son utilisation	Méthodes impliquées de transformation : connaître et agir
Des éléments épistémologiques - option, principes, conception du savoir	Il n'est de science que du général Le savoir est positif, le réel, utile, certain, précis, organisateur	Les contradictions porteuses de l'anthropogenèse	Il est une science du singulier La négation est un savoir Le savoir singulier est le produit du rapport entre le particulier et l'universel

QUELQUES NOTES SUR LA MÉTHODOLOGIE ANCRÉE DE LA NOUVELLE ÉCOLE DE CHICAGO

Anne Lapertière
Département de Sociologie
Université du Québec à Montréal

Les objectifs spécifiques de recherche de la méthodologie "ancrée" de la nouvelle école de Chicago

Définissant la recherche comme une démarche de dépassement des connaissances et théories connues, comment pouvons-nous cerner la contribution spécifique à la recherche sociale de la méthodologie "ancrée", telle que définie par B.G. Glaser et A.L. Strauss (1967)?

Cette approche méthodologique, développée dans les années 1950 et 1960 aux États-Unis et utilisée à partir des années 1970 au Québec, a émergé d'une soif d'exploration ou d'approfondissement théorique, d'une recherche de signification nouvelle, via un ressourcement empirique, dans une société qui vivait des changements significatifs et ne se reconnaissait plus dans les théories sociales sur lesquelles se basaient, à priori, les recherches hypothético-déductives. Le but que se donnera la méthodologie qualitative mise de l'avant par la nouvelle école de Chicago sera donc la construction empirique de nouvelles théories "ancrées", à partir de l'analyse de données empiriques les plus riches possibles, sur les situations sociales à l'étude, données obtenues via l'immersion de la chercheuse dans la réalité sociale.

Principes de fonctionnement de la méthode

Évidemment, l'immersion dans une situation sociale donnée, si longue soit-elle, ne suffit pas à la connaissance de celle-ci. La

connaissance n'est pas immédiate ou spontanée: elle doit être construite patiemment à travers une analyse constante et évolutive de la situation à l'étude, et ce à trois (3) niveaux interagissant sans cesse.

L'analyse doit d'abord s'adresser à la "topologie" de la situation à l'étude, c'est-à-dire à ses coordonnées historiques, matérielles et sociales (au sens large). Le relevé systématique et constant de ces coordonnées est essentiel dans la détermination des variables potentiellement influentes dans la situation étudiée et des "sous-situations" à observer en conséquence (échantillonnage théorique des sous-situations).

À un deuxième niveau, l'analyse doit porter sur les différents sous-groupes dans la situation à l'étude, sur leurs caractéristiques et leur signification propre dans cette situation. Ce découpage, couplé à l'analyse systématique des caractéristiques sociales des actrices et acteurs sociaux, permet la construction d'un échantillon théorique des répondant-e-s à observer ou à interviewer. Ainsi, la chercheuse devient-elle en mesure de contrôler l'analyse sociale de la situation à partir de la position et des caractéristiques des acteurs et sous-groupes en interaction.

Enfin, à un troisième niveau, l'analyse porte directement sur les données d'observation et d'entrevue. Ces données alimentent, bien sûr, les données aux deux niveaux précédents de l'analyse. Mais elles livrent, spécifiquement, le déroulement observable de la situation ainsi que les interprétations que lui attribuent les actrices et acteurs impliqué-e-s. L'analyse de ces données se fait essentiellement par la confrontation des interprétations des acteurs aux faits observés, aux interprétations des autres acteurs aux concepts analytiques de la chercheuse, en vue de déceler les processus sociaux impliqués, leurs catégories analytiques pertinentes et l'influence de variables spécifiques sur le déroulement de la situation à l'étude.

Les divers niveaux de l'analyse étant déterminés, qu'en est-il des principes de cette analyse? En bref, elle doit être constante et évolutive, systématique et exhaustive et enfin, elle doit viser les

phénomènes et significations centraux de la situation étudiée. Constante et évolutive d'abord, parce qu'il s'agit ici de recherche inductive, qui se termine lorsque les nouvelles données, systématiquement comparées aux précédentes, ne forcent plus le remaniement ou la création de nouvelles catégories analytiques ou hypothèses (principe de saturation). Systématique, en ce sens que la chercheuse tente de cerner le contour de ses catégories analytiques et l'influence de diverses variables sur la situation en faisant varier systématiquement les sous-situations et acteurs observés. Exhaustive, en ce sens qu'elle doit considérer, dans son interprétation de la situation, l'ensemble des faits, sous-situations, acteurs, sous-groupes ou significations inclus dans la situation à l'étude telle que délimitée. Enfin, la définition de la situation doit se centrer sur ce qui émerge comme en étant le plus significatif, à partir de sa définition par ses participant-e-s, confrontée à celle des faits et aux concepts analytiques de la chercheuse.

Crédibilité de la méthode

Quelle est la crédibilité de cette méthode par rapport aux méthodes hypothético-déductives plus traditionnelles? Une des critiques qu'on lui a adressées concerne la pollution possible de la recherche par la sélectivité et la subjectivité de la chercheuse, qui ne serait plus contrôlée par une instrumentation technique "neutre". Je passe rapidement sur le mythe de la neutralité des techniques ou de la science, qui a été abondamment pourfendu, pour souligner au contraire la contribution de la méthodologie qualitative "ancrée" à un élargissement de l'objectivité en recherche. En effet, la chercheuse n'est pas restreinte, au départ, par un ensemble de postulats ou préjugés théoriques sur la situation à l'étude, ce qui ne peut être valable que dans le cas d'une situation qualitativement connue au départ. Dans tous les autres cas, une telle démarche ne peut qu'aboutir à restreindre la chercheuse aux points de vue particuliers de sa propre discipline - encore balbutiante - ou aux siens propres, sur la situation à l'étude: on sait, par exemple, le gâchis auquel ont donné lieu les études sur la culture de pauvreté menées par les professionnels des sciences humaines dans les années 1960: ces

études se sont avérées la traduction "scientifique" de leurs préjugés sociaux sur les pauvres, tout y étant observé à travers les modèles et théorisations - jugés "neutres" et "universels" - de leur propre classe sociale[1]. On pourrait ajouter ici nombre d'études sur d'autres groupes socialement dominés: les femmes, les ethnies minoritaires, etc. où ces biais sont plus flagrants.

Au contraire, la méthodologie qualitative ancrée force la chercheuse à une ouverture de départ maximale, celle-ci n'étant plus l'unique responsable de la définition des coordonnées, processus, significations et variables importantes dans la situation à l'étude. Ceux-ci sont en effet définis à partir des données *mêmes* d'observation et d'entrevues, où les acteurs sociaux amènent leurs propres définitions de la situation et de ses axes centraux. Les perceptions de la chercheuse, toujours informées par les analyses amenées par sa discipline et par sa propre position sociale, notons-le, se trouvent ainsi confrontées à celle des acteurs sociaux, multipliant d'autant les chances de parvenir à une interprétation de la situation allant, par-delà les perceptions particulières des participant-e-s à la recherche (chercheuse comprise), au cœur du processus en jeu. La participation égalitaire des actrices et acteurs sociaux à la définition sociologique, psychologique ou autre de leur propre situation apparaît ainsi comme une nette amélioration par rapport à une démarche hégémonique en recherche, où la seule chercheuse décide d'emblée, en s'appuyant sur la recherche antérieure dans sa profession, de ce qui est important ou non dans une situation donnée ... à étudier ! Aux apports de la distanciation qu'amène la formation théorique préalable de la chercheuse s'ajoutent, dans la méthodologie ancrée, ceux de l'immersion et de l'intersubjectivité, utilisés de façon constante et systématique, et non plus simplement de façon exploratoire. La crédibilité de la recherche en sort renforcie.

1. Voir à cet effet, **Challenging the Myths**, Harvard Educational Review, Reprint Series n° 5, 1971.

Portée et apports des données de la recherche "ancrée"

Une deuxième critique adressée à la méthodologie de la nouvelle école de Chicago me paraît beaucoup plus sérieuse: les situations ainsi étudiées étant nécessairement limitées, étant donné la complexité et l'intensité de l'approche, les résultats de la recherche peuvent-ils être considérés comme représentatifs? Et sinon, ce type de recherche ne nous amène-t-il pas une connaissance inutilisable et peu crédible, dès que l'on dépasse la situation à l'étude, dans le temps ou l'espace? La recherche ancrée n'est évidemment représentative, au sens strict, que de la situation étudiée. Sa richesse analytique ne réside pas dans l'étendue de la situation qu'elle couvre, mais bien dans la finesse, la complexité et la pertinence de son analyse: en ce sens, ses résultats sont socialement pertinents et utiles pour leur profondeur et leur complexité, en ce sens qu'une bonne analyse qualitative rejoint des processus sociaux fondamentaux et certaines de leurs multiples façons de s'exprimer à travers des sous-situations, sous-groupes et individus différemment caractérisées socialement ou psychologiquement, dans la situation à l'étude. Cette situation sociale n'existant pas en dehors de la société plus large peut être considérée, pour cela même, comme révélatrice de cette société, en tant que les processus, les structures et les variables substantifs ou formels qu'elle fait émerger se retrouvent dans d'autres situations. Par ailleurs, les sociétés sont ainsi faites qu'elles ne changent que rarement assez radicalement à moyen terme (ou même à long terme!) au point de chambarder des processus, structures ou le jeu de variables clés au point de les rendre non significatifs pour les études ultérieures sur cette société: ne se réfère-t-on pas encore abondamment aux productions en sciences humaines qui nous ont précédées? En autant qu'ils atteignent un certain niveau de profondeur et une certaine justesse d'analyse, les résultats obtenus par la méthodologie ancrée savent conserver leur utilité dans l'analyse de réalités sociales analogues, plus larges ou ultérieures, pour lesquelles elles servent d'aiguillon analytique. La recherche "ancrée" sert alors son rôle, qui est celui d'aller au-delà des connaissances connues, en termes non pas d'élargissement de la représentativité des données au sens statistique, mais d'approfondissement de la connaissance des processus sociaux.

Par rapport aux plans expérimentaux, la contribution spécifique qu'apporte une démarche qualitative ancrée réside dans son utilisation du contexte naturel, faisant ainsi ressortir la complexité des variables de tous ordres en jeu et de leur interaction. Par exemple, les explications trop univoques des difficultés de l'éducation se sont révélées de peu de valeur dans l'intervention, lors des belles années de l'expérimentation. Autant celle-ci peut être utile dans la délimitation de processus particuliers, autant elle a besoin d'être mise en contexte pour prendre une véritable valeur scientifique. C'est ici que se révèle la complémentarité nécessaire de diverses approches.

En terminant, soulignons que le dialogue constant que suppose ce type de recherche entre les interprétations que les acteurs sociaux donnent de leur situation et celles des chercheurs permet une démystification de la science, à laquelle participent activement les répondant-e-s de la recherche. En ce sens, un des apports bénéfiques de la pratique de ce genre de recherche pourrait être le rapprochement entre les sciences humaines et les populations qu'elles devraient servir.

LA RECHERCHE-ACTION

Arthur Gélinas
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Rimouski

Introduction

Pour bien comprendre l'orientation de mon exposé, il faudrait peut-être dans un premier temps en modifier le titre. Je parlerai des pratiques de recherches-actions et non de la recherche-action. Cette distinction s'impose afin d'éviter de traiter un ensemble fort différencié de pratiques de recherche comme n'en faisant qu'une. On a trop souvent tendance à considérer la recherche-action comme un tout homogène. Je tenterai de cerner les différences entre ces pratiques plutôt que d'en faire uniquement ressortir les ressemblances.

Comme point de repère, je crois que nous pouvons classer les différentes pratiques ou recherches-actions selon deux grandes orientations: la première étant celle du prolongement de l'approche expérimentale postulant l'univers câblé, l'autre reliée au concept d'émergence postulant l'univers construit.

Avant d'aborder ces différentes pratiques, il faut cependant comprendre que la recherche-action est toujours reliée à une finalité de changement et qu'elle implique le chercheur sur le terrain parmi des acteurs sociaux dans des événements qui leur appartiennent.

Le postulat de l'univers câblé

Les tenants de ce postulat, consciemment ou non, considèrent le réel comme doté d'une structure ... les câbles. Comme dans un

circuit électronique tout est interrelié, connecté. De plus, ce plan (caché) pré-existe aux individus. Il faut donc objectivement le découvrir. Les cables existent, il nous faut les reconnaître. C'est à cette lourde tâche que se sont employés un certain nombre de représentants de la recherche-action tout comme d'autres chercheurs; c'est d'ailleurs ce qui me fait la considérer dans ce cas comme un prolongement de l'approche expérimentale.

En recherche-action, cette orientation prend des formes toutes particulières. Parlons premièrement des **conscientiseurs**, c'est-à-dire de ceux ou celles qui, par la recherche-action, tentent de révéler, disons à des acteurs sociaux, l'existence d'un ou plusieurs cables pour ainsi provoquer des changements dans leurs actions. Sous ce vocable, nous retrouvons trois groupes:

- **les académiciens**: pour qui le cable, la structure du réel se retrouvent identifiés dans un schème explicatif et prescriptif d'une théorie existante. Ces chercheurs tenteront d'amener des acteurs sur le terrain, à objectiver leurs actions en fonction d'une représentation conceptuelle "valide" du réel.
  On tentera, par exemple, d'étudier les changements chez les enseignantEs par une objectivation "Piagetienne" des interventions pédagogiques. La théorie ici a une valeur de "modèle" ou de représentation objectivante pouvant déclencher un changement analysable par le chercheur.

- **les militants**: ici on remplace la théorie par l'idéologie exposant un cablage. On conscientisera à partir d'une vision d'un mieux-être ou encore d'un inacceptable, ceci pouvant et même, devant, déclencher un changement analysable et souhaitable.

- **les innovateurs**: l'innovation prend un sens technique ou pratique, telle façon de faire, une nouvelle pédagogie, etc. L'accent est donc placé sur la mécanique d'implantation ou d'adoption du changement souhaité et prédéfini par le chercheur. Un nouveau savoir devrait jaillir de l'appropriation de l'innovation par les acteurs sociaux.

Deuxièmement, toujours sous le postulat de l'univers clos, nous retrouvons les **explorateurs**, c'est-à-dire ceux ou celles qui vont tenter de connaître ce qui se passerait "si" ! Un peu comme on tente de cerner l'effet d'une variable indépendante sur d'autres, ces chercheurs passent par ce que des "hypothèses", mais de deux genres bien différents :

- les **matérialisateurs** : le spéculatif règne ici, le chercheur élabore une représentation du réel, un modèle "pour", spéculatif, original et créateur. Le modèle n'a pas de sens en soi, il n'est qu'instrumental. "Et si on voyait les choses comme cela", car c'est là une très bonne façon de voir, qu'est-ce que cela devrait entraîner comme changement ? Le chercheur postule que si on voyait le réel selon cette vision, les choses (l'action des acteurs) changeraient. On peut retrouver ici une conception du recadrage prescriptif et thérapeutique.

- les **causalistes** : cette force de recherche-action repose sur un jeu de variables. Il ne s'agit plus de rendre explicite une représentation du réel (modèle pour), mais bien de prescrire des actions devant entraîner des effets spécifiques, pas nécessairement connus mais au moins hypothétiques. Si nous posions tel geste, l'effet devrait être le suivant !
  Une certaine connaissance des cadres permettant en principe de poser l'hypothèse de l'effet de la prescription d'action.

Dans ces deux tendances – conscientisantes et exploratrices avec les cinq pratiques mentionnées – on peut retracer un prolongement de l'approche expérimentale. En fait, ce sont là des pratiques d'expérimentation. Dans ces recherches, l'objectif est clair au départ. On expérimente l'effet sur l'action d'une théorie, d'un cadre idéologique, d'une innovation, d'une vision du monde ou d'une prescription d'action. Évidemment, ici se pose la problématique de la rigueur méthodologique. Ces pratiques sont peut-être les plus vulnérables à la critique car elles portent plus à une remise en question en fonction des critères propres à l'approche expérimentale

classique qu'elle postule aussi l'univers créé. C'est le vieil adversaire de prédilection !

Le postulat de l'univers construit

Si l'on admet l'idée que la signification que l'on attribue aux objets ou même que nos actions envers ces objets sont largement déterminées lors de nos interactions avec les autres, on peut être amené à admettre que le réel ne préexiste pas à l'individu pensant mais qu'il tire sa pertinence des choix collectifs et individuels qui sont faits. Il devient donc nécessaire de comprendre le monde tel que les acteurs le comprennent et cela dans le contexte social dans lequel ces visions se développent ou se construisent. Le réel comporte donc plus des cables attribués modifiables. Le réel est construit et ces constructions imprègent l'action en fonction du jeu des interprétations. La recherche-action manifeste ici aussi un ensemble de pratiques. Nous retrouvons sous ce postulat le groupe des **observateurs** avec les reconstructeurs et les analystes et le groupe des **provocateurs** axé sur la planification ou l'émergence. Les observateurs tenteront de cerner le changement en retraçant le sens que lui accorde les auteurs.

- **les reconstructeurs:** cette pratique de la recherche-action emprunte la voie de l'observation-participante afin de rendre explicite les constructions du réel prévalentes chez les acteurs sociaux dans des événements spécifiques. Elle étudie le changement en fonction de l'action liée au jeu des représentations du réel.

- **les analystes:** ici on commence où les reconstructeurs ont terminé. Dans un certain sens, il s'agit d'interpréter les visions du monde, les constructions du réel. Le chercheur peut ici faire appel à des grilles d'analyses et par comparaison tentera de situer telle vision du monde dans tel schéma conceptuel.

Les provocateurs n'ont pas de cables à proposer, de fait ils ne peuvent tenir le discours sur le réel qu'en tant qu'acteurs et non en

tent par chercheurs. Dans ce dernier cas, il sont partie du processus interactif favorisant l'inter subjectivité à la libération à partir de vision et d'interprétations du réel par les acteurs eux-mêmes dans le but de déclencher un changement dont la nature n'est pas préalablement connue.

- **Les planificateurs:** dans ce cas, le chercheur travaille sur le terrain avec un groupe d'acteurs en fonction d'un problème spécifique identifié par eux. Le processus consiste à favoriser l'identification d'alternatives de solution au problème, de procéder à des actions spécifiques et à évaluer les retombées de ces actions. Ici, le chercheur considère les solutions comme portant implicitement des représentations du réel. Le chercheur, en plus de participer au processus, va tenter de cerner la dynamique du changement. Il tentera de comprendre comment opère le processus.

- **Les tenants de l'émergence:** ce type de recherche-action met l'accent sur la problématique comme indicateur du jeu des représentations du réel. Le chercheur tentera de rendre explicites ces représentations par les acteurs eux-mêmes. Puis, par effet, il provoque un recadrage de représentations d'où émergent des changements dans l'action. Le chercheur, de plus, procède à une analyse des interprétations que se font les acteurs de leur vécu dans un tel processus de changement afin d'en saisir les représentations subjectives et inter subjectives.

Ces deux derniers groupes de pratiques de recherche-action postulent l'univers construit ne sont pas des expérimentations au même titre que les autres décrits précédemment. Chez les reconstructeurs et les analystes, on retrouve une approche qualitative, descriptive, interprétative. Les tenants de la planification et de l'émergence, bien que centrés sur les processus de changement, ne peuvent être considérés comme expérimentant un cablage régulier avec étude du changement conséquent. Nous retrouvons dans ces deux types de pratiques des chercheurs qui explorent des phénomènes ouverts par leurs représentations chez les acteurs et la dynamique d'action qu'elles génèrent.

Conclusion

Je suis bien conscient de n'avoir qu'effleuré les différentes prémisses de la recherche-action et de plus, de n'en avoir présenté que quelques particularités. Ce domaine constitue en soi un objet de recherche et je prévois rédiger prochainement sur le sujet. Cependant, des quelques points que j'ai soulevés, il ressort que la recherche-action, postulant l'univers construit, est peut-être, à l'heure actuelle, celle qui promet le plus de pistes dans le débat sur les alternatives à la recherche-expérimentale.

ENTRE L'HISTOIRE ET LA SOCIOLOGIE, SUR LES RAPPORTS ÉCOLE/SOCIÉTÉ : LE PERSPECTIVISME CONSTRUCTIVISTE

André Petitat
Département de Sociologie
Université du Québec à Montréal

D'emblée, un avertissement s'impose : il ne saurait être question de retracer ici l'évolution des méthodes en histoire, encore moins de discuter du bien-fondé de chacune d'elles. Depuis plusieurs décennies, les historiens n'ont pas cessé d'emprunter aux autres sciences sociales, à commencer par la linguistique, la démographie, l'économie, la sociologie, etc.[1]. La panoplie des moyens à la disposition des historiens est maintenant si vaste que je préfère m'en tenir à quelques aspects : 1) à la critique du courant positiviste en histoire; 2) au dégagement d'une alternative nommée ici **perspectivisme constructiviste**; et, 3) à son application à un problème d'histoire de l'éducation.

L'espoir utopique de parvenir à établir des vérités universelles en histoire a été partagé par de nombreux chercheurs qui rêvaient d'importer dans leur discipline un modèle de référence qui avait démontré sa puissance et son efficacité dans les sciences de la nature. Ce modèle des sciences expérimentales, qui réunit la tradition mathématique et les données vérifiables de l'expérience, s'élabore au XVII[e] siècle. Construit par Galilée, Képler, Bacon, Descartes, etc., ce nouveau rapport à la nature parvient même à

1. Cf. Barraclough, G., **Tendances actuelles de l'histoire**, Paris, Flammarion, 1980. Voir aussi Burino G., **Sociologia e Storia**, Napoli, Guida Ed., 1975.

rendre compte, dans la petite formule de la gravitation universelle, du mouvement infini et majestueux des astres, ce qui lui assure un prestige considérable.

Pendant longtemps, les sciences humaines, de la médecine à la sociologie et à l'histoire, vont subir l'attraction hypnotique des sciences de la nature. Au XVIII[e] siècle, l'engouement pour les automates et la faveur des multiples versions réductionnistes en médecine, biologie et psychologie témoignent de cette prédominance des sciences de la nature. On s'épuise à enfermer la personne humaine dans les cadres de référence de la physique: la matière, la force, l'espace et le temps mécanique. Dans la médecine iatromécanicienne, l'être humain n'est plus que tuyaux, pompes, leviers, poulies, réactions chimiques, sensations[2].

Avant de s'engager dans l'expérimentation elle-même, jusqu'au XIX[e] siècle, on se contentera de réfléchir la personne en termes métaphoriques, de la repenser dans les termes des sciences de la nature. Le gain ainsi recherché et obtenu est principalement en rapport avec les représentations religieuses, métaphysiques et idéalistes de l'âme, de la morale et de la connaissance.

Mais l'efficacité critique d'un tel discours n'excuse pas nécessairement, ni surtout pour longtemps, les déformations et les réductions que l'on fait subir à l'objet pour défendre sa cause. La réaction ne se fera pas attendre, puisant dans l'irrationnel et la tradition, explosant dans un romantisme multiforme. La dénégation de la spécificité du phénomène humain entraînait jusqu'au rejet de la raison elle-même avec, sinon un retour massif aux croyances religieuses, du moins une affirmation véhémente de l'intuition contre la froide analyse, de la durée vécue contre le temps mécanique, de la totalité dynamique contre la spécialisation, de l'unité du sujet et de l'objet contre l'objectivation méthodologique.

2. Sur cette prédominance du paradigme des sciences de la nature, voir les nombreux ouvrages de Georges Gusdorf.

En France et en Angleterre, le courant romantique débouche peu du cadre littéraire. En revanche, en Allemagne, sa rencontre avec la tradition herméneutique et l'affirmation nationaliste de la culture lui conférera une force qui en étendra l'influence jusqu'aux sciences humaines.

La façon de pratiquer l'histoire n'a évidemment pas été soustraite à toute cette évolution. Au XIX^e^ siècle, les chantres du scientisme prolifèrent en France, avec à leur tête, Langlois, Seignobos et Fustel de Coulanges. Michelet, l'historien romantique, qui revendiquait l'affirmation complète de soi dans la narration, qui refusait de "s'effacer en écrivant", représente une tendance minoritaire. Face le courant opposé, l'histoire n'est pas un art, c'est une science pure qui étudie les faits avec exactitude, en procédant par une observation minutieuse des textes, à l'instar de la chimie qui puise ses faits, non dans l'imagination, mais "dans des expériences minutieusement conduites". Cette naïveté scientiste ignore la subjectivité des textes eux-mêmes en prétendant les saisir comme faits objectifs. Mais le document historique peut aussi bien masquer que découvrir: le fait "objectif" sera donc le résultat d'une construction, non le fruit d'une simple "constatation". Cette intervention portera la marque des intérêts du chercheur, ce que précisément on prétend éviter. Comme le disent Langlois et Seignobos: "L'idéal est d'arriver à une formule si impersonnelle qu'elle ne puisse être rédigée autrement; une proposition marquée de l'empreinte personnelle d'un homme n'est pas encore une vérité scientifique"[3]. Dans cette perspective, l'histoire est d'abord un classement descriptif de faits aboutissant à des "formules descriptives", puis à des "formules d'ensemble" qui, classées et confrontées, déboucheraient sur une science de l'histoire.

Cette utopie allait jusqu'à rêver d'une sorte de fin de l'histoire par épuisement des textes à analyser[4], alors que précisément l'histoi-

3. Langlois et Seignobos, **Introduction aux études historiques**, Paris, Hachette, 1897, p. 99

4. Ibid., p. 275.

re est inépuisable du fait de la multiplicité évolutive et créatrice des questions posées au passé. Le rapport de l'historien et de son "objet" doit lui-même être historicisé.

La critique de cette histoire positive proviendra essentiellement de trois courants, qui forment la base historique et critique de l'approche proposée ici sous le nom de **perspectivisme constructiviste**: le courant herméneutique ou compréhensif, le courant dialectique ou constructiviste et le courant structuraliste.

Le courant structuraliste est venu fort heureusement s'opposer aux historiens pour qui l'érudition représentait la voie royale vers une connaissance "objective" – rivés souvent à une histoire événementielle, ensevelis sous des monceaux de "faits", perdus dans une durée trop étroite pour échapper au conjoncturel, ces historiens s'empêchaient d'accéder à des paliers de la réalité sociale lents à se transformer et dont les modifications ne parviennent pas immédiatement à la conscience.

En prenant le contre-pied de l'histoire politique événementielle, en s'adressant aux réalités sociales et économiques et à l'histoire profonde des mentalités collectives, les historiens regroupés autour des **Annales** se donnaient les moyens d'atteindre des structures dont le rythme de transformation s'établit dans la "moyenne durée" ou la "longue durée". Mais ces structures ne s'imposent pas d'elles-mêmes à l'esprit. Elles sont à la fois le produit de l'histoire et le produit d'une reconstruction à partir de traces laissées dans les documents historiques. L'existence de structures insensibles au temps de l'événement pose le problème de leurs rapports aux acteurs sociaux et de leur production. Laissons cette question pour l'instant, afin d'indiquer ce qui, dans cette recherche sur la possibilité de formuler, en histoire, des jugements de portée "universelle"[5], me semble fondamental.

5. C'est-à-dire acceptés en général par la communauté des chercheurs, car conformes aux règles méthodologiques (au sens large) généralement agréées.

L'intérêt d'une approche historique du type de celle développée par ce que l'on désigne maintenant sous le nom d'**École des Annales** ne paraît résider dans le pont qu'elle jette en direction de la sociologie. L'opposition entre le singulier et le général, opposition dans laquelle ont longtemps été pensées l'histoire et la sociologie, reçoit ici une altération. L'histoire n'est plus nécessairement confinée à la découverte des enchevêtrements singuliers de causes. Elle se donne pour objet des structures historiques singulières certes, mais suffisamment larges pour autoriser l'élaboration de théories socio-historiquement situées, s'adressant non pas à tel phénomène précis de l'espace-temps, mais à un ensemble de phénomènes possédant les mêmes traits structurels fondamentaux : le féodalisme, les sociétés avec ou sans État, l'État, les sociétés industrielles, etc.

La délimitation structurelle ainsi reconstruite renvoie aux phénomènes historiques concrets dont elle représente une sorte de squelette approximatif ou une reconstruction idéale typique. Sur cette base, il est loisible de s'interroger sur les lois de fonctionnement, les régularités, les tendances et les contradictions qui animent cette structure, c'est-à-dire faire œuvre de sociologue conscient des limites socio-historiques de ses énoncés.

La matière du sociologue est foncièrement historique, ce qui a pour conséquence que les propositions les plus générales (ex : toute société suppose une organisation hiérarchique) sont aussi celles qui possèdent les plus faibles vertus explicatives pour rendre compte d'un phénomène singulier. Et surtout, comme l'ont remarqué d'autres sociologues, il est impossible de déduire un phénomène singulier d'un complexe de lois générales. Davantage, nous pouvons avancer que les plus générales de ces lois sont encore historiques, en ce qu'elles reposent sur des ensembles de phénomènes humains situés entre un avenir créateur de nouvelles formes sociales et un passé préhistorique dont nous connaissons peu de choses et donc propice aux constructions mythologiques.

Souvent, les lois les plus abstraites de la sociologie ignorent, consciemment ou non, les limites socio-historiques de leur validité.

Plus généralement, l'opposition entre sociologie et histoire est une question de degré, non de nature. L'une et l'autre de ces sciences verraient s'évanouir leurs objets si elles se vouaient exclusivement soit aux aspects généraux, soit aux aspects singuliers. Dans un cas, l'histoire se résumerait à l'exposé de la succession d'une poussière infime d'événements, tandis que la sociologie baignerait dans un univers de lois abstraites sans jamais avoir prise sur le phénomène singulier. C'est la notion de structure qui sert ici de point de rencontre, le socio-historien du présent saisissant l'événement contemporain dans son épaisseur structuro-temporelle et le socio-historien du passé découvrant dans d'anciens événements les ruptures et les continuités qui nous les rendront significatifs par rapport aux profondeurs de notre présent. Une telle vision relie indissolublement la structure à ses conditions d'apparition, de maintien et de dépassement, en la saisissant dans son fonctionnement émergent et évolutif.

Le courant dialectique ou constructiviste unit le sujet et l'objet dans une définition réciproque, dynamique et interactive. La philosophie hégélienne donne une première forme moderne à cette conception du développement de la raison humaine, que le marxisme a reprise en tentant de la "remettre sur ses pieds" et qui a imprégné diversement les sciences humaines, dont la psychologie expérimentale piagétienne.

Dans la logique constructiviste, la notion d'objectivité prend une définition particulière. Elle est toujours relative à un processus socio-historique "dialectique"; il est tout simplement absurde d'envisager une connaissance "objective" comme dissociation du sujet et de l'objet. La connaissance en ses catégories essentielles ne dérive ni du sujet ni de l'objet pris en eux-mêmes (catégories sans signification) mais de leur rencontre dont résultent précisément la conscience et l'abstraction réfléchissante au terme provisoire d'un développement inachevé.

Les phénomènes humains résultent d'une double construction; la première renvoie à leur genèse, la seconde à leur représentation, les deux étant étroitement reliées. Les rapports sociaux ne sont ni

inscrits dans des rapports héréditaires, ni dans un environnement qui nous dicterait nos propriétés. Restent les diverses solutions interactives ou constructivistes.

Arrivé à ce point, adhérer à une philosophie de l'histoire, du devenir de la raison, des classes sociales ou de l'État, ne me semble nullement nécessaire. Il faut plutôt écarter toute formule unique ou répétitive : 1) la construction d'un nouveau rapport social d'une nouvelle institution, si elle suppose des conflits sociaux, n'est pas explicable par ces seuls conflits; 2) la négation ne constitue pas le seul procédé dialectique, pas plus que son corollaire hégélien, le dépassement. Nous avons, au contraire, des différenciations, des coordinations de sous-systèmes, des inclusions qui se distinguent du conflit dialectique classique (thèse, antithèse, synthèse) entre "idées" ou entre "acteurs sociaux".

Admettons ici, à titre de postulat fondateur, que ce sont les humains qui font l'histoire, bien qu'ils n'obtiennent qu'en d'exceptionnelles occasions des produits qui correspondent à leurs attentes ou à leurs projets. Cela signifie que le principe dynamique d'intégration des différentes contraintes et de création de nouvelles structures réside dans des sujets eux-mêmes en perpétuelle autoconstruction.

Ce qui est valable pour la construction des rapports sociaux est valable aussi pour la construction de leur représentation. Celle-ci est solidaire de tout le cheminement d'une culture, du développement du langage et de l'intelligence. Rejeter l'a-priorisme et l'empirisme ne signifie pas non plus que nous soyons contraints d'adopter des visions rigides des rapports entre "idées" et "pratiques", entre "infra" et "superstructures". Laissons donc ouvertes les multiples solutions interactives par où le sujet construit la réalité en s'autoconstruisant. Ce sera précisément une des tâches du socio-historien de spécifier les voies de l'élaboration symbolique relatives aux diverses structures socio-historiques particulières.

L'interaction sujet-objet est historiquement située. Toute création culturelle, intellectuelle et scientifique est en même temps sélection d'éléments et de combinaisons d'éléments. Comme le

souligne fort justement Max Weber, il est impossible de concentrer son énergie et son attention sur des aspects sans signification pour les acteurs, de même qu'il est impossible d'embrasser l'infinité des aspects d'un phénomène saisi dans toute sa profondeur[6]. L'élaboration d'une représentation (à prétention scientifique ou pas) suppose nécessairement une saisie sélective où apparaîtront les intérêts du sujet, son point de vue constituant. L'objet n'est pas donné, le fait ne devient fait qu'à la faveur d'un regard qui en retient les éléments significatifs pour le sujet. L'adoption chez Marx d'un point de vue du prolétariat sera constitutive de sa théorie historique. L'affirmation généralisée d'une autonomie des femmes sera également productrice de connaissances nouvelles, de questions antérieurement négligées et maintenant posées à l'histoire.

De là provient l'impossibilité de clore l'histoire, car l'étude d'une période historique se fonde le plus souvent sur des perspectives, des intérêts et des questions nouvelles typiques de la période suivante. Un penseur social de l'ancienne société d'ordres ne pourra s'interroger sur les hiérarchies sociales de la même façon qu'un chercheur plongé dans une société de classes. En outre, la division du travail introduit de multiples perspectives ou points de vue sur une même société. En particulier, les divisions académiques bloquent souvent des perspectives fécondes qui pourraient naître d'un abattement des frontières habituelles.

Ces considérations donnent une forme spéciale au problème classique de l'objectivité. En particulier, il ne saurait exister – ni en sociologie, ni en histoire – de vérité qui pourraient se prétendre dégagée des intérêts par lesquels s'affirme un point de vue sélectif et constitutif de l'objet. Cela signifie que la validité des propositions sera appréciée en fonction de la démarche suivie, une fois le problème posé et l'objet défini.

Enfin, la **tradition herméneutique** (Schleiermacher, Dilthey, Wach) aboutit à une réflexion sur la spécificité des "sciences de

6. Cf. Weber, **Essais sur la théorie de la science**, Paris, Plon, 1965.

l'esprit". Le problème central est celui des fondements et de la possibilité d'une connaissance d'autrui ou des rapports à autrui ayant une validité universelle. Il s'agit de restituer des activités reposant sur des complexes de motivations et d'intentions. La réponse consiste à dire que le sujet et l'objet participent de la même nature humaine, "qu'il ne peut rien y avoir dans aucune manifestation individuelle étrangère qui n'existe aussi dans l'individualité vivante qui la perçoit"[7].

Seule la parenté des expériences du Je et du Tu rend ici possible intercommunication et compréhension réciproque. "Insensé qui croit que je ne suis pas toi" (V. Hugo); oui, insensé, car se privant du sens d'une co-naissance fondée sur une communauté de perceptions, de sentiments et de concepts.

Mais il y a des limites à la compréhension, qui reconstitue la démarche intérieure en s'appuyant sur des manifestations extérieures. Plus on s'attache à la singularité existentielle, plus rapidement sont atteintes les limites du communicable. En ce qui concerne notre démarche, il importe moins de reculer cette frontière du communicable que d'évaluer la logique des rapports intentionnels dans la construction de groupes sociaux et de structures sociales. Car la perspective développée ici se situe à un moindre degré de spécificité, à des niveaux où les sujets sociaux existent à travers des pratiques sociales, des institutions, un langage, des œuvres culturelles, etc., c'est-à-dire des niveaux de spécificité socio-historique ayant déjà fait l'objet d'une construction sociale fondée sur l'échange et l'intercommunication.

Reste à situer les rapports des humains à leurs créations sociales. Il ne me paraît pas utile de choisir entre la transparence pure ou l'opacité complète. D'une façon générale, plus la genèse des groupes ou des structures s'étale dans le temps, plus elle semble échapper à une perception consciente et une action intentionnelle des

7. Dilthey, **le Monde de l'esprit** (Die geistige Welt), t. I, Aubier-Montaigne, p. 345, 1947.

acteurs. Il faut donc ici faire une part importante à la production inconsciente de l'histoire où les résultats trahissent les intentions des agents.

Au terme de ce périple, dégageons de façon synthétique, dans nos trois courants non scientistes, ce qui nous paraît fonder une démarche cohérente en histoire et aboutir à la formulation de jugements qui peuvent prétendre à une validité universelle sans pour autant trahir la nature fondamentale de leur objet, sans s'évanouir dans l'infinie richesse ou l'infinie spécificité, en évitant aussi les généralités inconscientes des limites socio-historiques de leur validité, en refusant enfin les illusions de l'innéisme, de l'empirisme en même temps que les pièges de schémas dialectiques qui renoncent à s'interroger sur leur propre genèse.

Dans un premier temps, l'historien (mais aussi bien le sociologue ou le politologue) affirme une perspective, des intérêts (pour une période, un thème, des questions à poser) qui sont au principe de la sélection de son objet et de ses interrogations. Au départ donc, nous avons une sympathie (ou antipathie) significative et primitive pour l'objet. Ce rapport "amoureux" (à tout le moins teinté d'intérêts) est renforcé par la possibilité, spécifique aux sciences humaines, de comprendre un autre sujet ou un rapport à autrui. Évidemment, ni la sympathie pour Jules Ferry ni pour Louise Michèle, ni la reconstruction intuitive de leur implication intentionnelle relative à la Commune de Paris ne saurait fonder un jugement reçu comme valide par la communauté des chercheurs, mais nous avons là l'étape première de la construction interactive du sujet et de l'objet.

Parmi les voies qui s'offrent alors au chercheur, nous entendons souligner celle qui, en se fondant sur les moyenne et longue durées, peut espérer atteindre des paliers structuraux relativement stables, des plateformes reconstruites autorisant une élaboration théorique socio-historiquement située échappant à la poussière descriptive ou à la généralité platonique.

L'interaction du sujet et de l'objet[3] dans la construction théorique a son pendant dans l'attention constante portée au rôle

des acteurs sociaux dans la production sociale. La position constructiviste adoptée ici se veut la plus ouverte possible, en évitant en particulier de s'enfermer dans les schémas historiques prédéterminés.

Le type d'objectivité et de vérité que je propose ici n'a rien à voir avec celui ancré dans des profondeurs inamovibles, éternelles, inaltérables au temps. Il ressemble plutôt à une embarcation, ou plutôt à des embarcations construites à même les flots changeants des significations et des points de vue. Certains brillent de tous leurs feux pour sombrer rapidement dans le froid silence des étoiles mortes. D'autres, faites d'intérêts et de questions moins vulnérables au temps, nous éclairent encore après mille ou deux mille ans. À l'image d'une science cumulative qui rive la mise en lois intégrale de la réalité socio-historique, je préfère celle de constructions partielles, dépassées bientôt par d'autres, emportées à leur tour par le flux inexorable de l'histoire.

* * * * * *

Bossuet voyait partout la main de Dieu ni hasard, ni fortune. "Dieu tient du plus haut des cieux les rênes de tous les royaumes"[9]. L'histoire est ici la servante du mythe de la création, de la chute originelle, de la rédemption, etc. Les auteurs de la chanson de Roland construisaient aussi un mythe d'héroïsme et de bravoure, un miroir où les chevaliers de jadis pouvaient s'admirer. Un même événement peut renforcer des mythologies contradictoires: Jeanne d'Arc, appelée par Dieu, secourt le roi, ou bien Jeanne d'Arc libère sa patrie, que l'incurie du roi a livré aux envahisseurs.

En principe, nous désirons échapper à la construction mythologique. Nous voulons bien admettre que nous interrogeons l'histoire avec une sensibilité et des intérêts dictés par le présent, mais en apportant sinon des preuves formelles, du moins de fortes

8. Michelet, dans la préface de son livre, **Histoire de France** va jusqu'à dire: Mon livre m'a créé. C'est moi qui fus son œuvre".

9. Bossuet, **Discours sur l'histoire universelle**, Paris, Flammarion, 1966, p. 427.

présomptions que l'histoire s'est effectivement déroulée de cette façon. Au-delà de la simple description, toute recherche établit des liens hypothétiques entre tel ou tel phénomène, telle ou telle structure. Il s'agit de valider ou d'invalider de telles suppositions, c'est-à-dire de statuer sur l'existence passée de rapports de causalité ou d'implication.

Il existe deux principales voies pour résoudre le problème de l'imputation causale en histoire. La plus sûre est peut-être la **méthode comparative**, car c'est elle qui permet, en principe, d'obtenir des variations susceptibles de mieux révéler l'action propre de chacun des éléments en présence. Par exemple, si l'on essaie d'expliquer les inégalités d'alphabétisation au XVIII[e] siècle, on s'apercevra que le développement commercial et industriel n'est pas le seul facteur déterminant, car la Scandinavie agricole est plus alphabétisée que l'Angleterre. Mais la comparaison n'est pas toujours possible, soit que les données fassent défaut, soit qu'elles soient peu comparables. Il reste alors une seconde solution, qui consiste à tenter une reconstruction hypothétique de la situation, une sorte de simulation, en se demandant ce qui se serait produit en cas d'absence du phénomène, dont on évalue ainsi le poids historique. Dans cette reconstruction de **possibilités historiques fictives**, l'historien fait évidemment appel à toutes les connaissances sur la période concernée de même qu'à toutes les connaissances générales développées par les autres sciences sociales. Cette **méthode des possibles** n'aboutit pas à des certitudes absolues, mais à des jugements plus ou moins probables, des degrés de conviction. La vérité ici est d'ordre probabiliste. C'est cette dernière méthode d'imputation causale que je voudrais illustrer brièvement, en la rattachant aux considérations précédemment développées. Le cas choisi se rapporte au rôle social des collèges au XVI[e] siècle.

PERSPECTIVISME CONSTRUCTIVISTE, MÉTHODE DES POSSIBLES ET FONCTION SOCIALE DES COLLÈGES AU XVI[e] SIÈCLE

D'une façon générale, les théories sociologiques de l'éducation ne s'intéressent qu'aux aspects reproducteurs de la famille ou de

l'école. Les pages qui suivent soutiennent l'hypothèse contraire, à savoir que les collèges ont contribué à l'émergence de la bourgeoisie comme classe sociale. La démarche empruntée suivra les étapes suivantes: 1) dégager les perspectives et intérêts constitutifs de l'objet de recherche (en ce qui regarde les fonctions de l'enseignement); 2) décrire le mouvement et les structures caractéristiques des collèges au XVI[e] siècle; 3) faire ressortir les analogies avec la mutation socio-culturelle de la "bourgeoisie" de ce temps; 4) évaluer les rapports de causalité et s'interroger sur la définition culturelle de la "bourgeoisie" en l'absence hypothétique des collèges.

I. PERSPECTIVES ET OBJET

Conformément à nos considérations générales, nous pouvons, dans un premier temps, dégager les perspectives socio-politico-philosophiques constitutives de l'objet, dans ce cas des rapports reproducteurs entre école et société. On en distingue plusieurs:

La perspective d'une école comme moyen d'intégration des divisions sociales.

Le maître mot est ici celui de **consensus**. L'école peut tous l'emmener et unir autour d'un noyau dur de valeurs essentielles. L'école intervient aussi dans la répartition des générations dans les branches complémentaires de la division du travail, harmonisant les aptitudes et les fonctions sociales[10].

Cette harmonieuse division du travail a pour effet de renforcer le consensus. L'école a pour tâche de resserrer cette intégration, et son évolution se réume pour l'essentiel à l'adaptation de cette fonction reproductrice. T. Parsons et ses émules du structuro-fonctionnalisme ont peu modifié cette perspective, bien qu'ils l'aient différenciée et traduite en termes plus compliqués: "maintien des modèles culturels", "loyalisme envers la communauté sociétale",

10. Durkheim, E., **Éducation et sociologie**, Paris, PUF, 1968.

"intégration d'une pluralité de rôles", "intégration et légitimation de la stratification sociale", "encadrement dans des valeurs universelles". Ici, comme chez Durkheim, l'école ne fait que produire et reproduire les conditions de la reproduction sociale.

La validation historique d'un tel schéma présente souvent de réelles carences. Ainsi, dans **l'Évolution pédagogique en France**, Durkheim s'en tient à l'examen de l'enseignement secondaire, ce qui l'empêche de saisir la dimension conflictuelle et interactive des définitions de l'école du "peuple menu" et de l'école du "peuple gras". Même déficience chez Parsons, qui plaque sur la massification des universités américaines une interprétation en termes d'exigences croissantes d'intégration et d'équilibre des sociétés contemporaines, mais qui se soucie peu d'étayer cette affirmation qui reste hypothétique[11]. D'une façon générale, les historiens contemporains ont renoncé aux interprétations qui rejettent, souvent à priori, l'irruption des conflits dans la définition de l'éducation. La perspective intégrative, qui allait de soi au point de se passer de validation, est en crise depuis la fin des années soixante, pour des raisons historiques sur lesquelles il est impossible de s'étendre ici.

La perspective d'une école qui bloque l'issue créatrice de l'antagonisme entre bourgeoisie et prolétariat

Sous cet angle, les deux contributions majeures sont celles de Baudelot/Establet et de Bowles/Gintis[12]. Leurs propos visent à caractériser le rôle de l'école dans la société capitaliste où la contradiction majeure, motrice, oppose prolétariat et bourgeoisie. L'école servirait essentiellement à reproduire les divisions sociales tout en masquant leur nature de classe. En s'appuyant sur des statistiques de la fin des années soixante, les auteurs français

11. Parsons, T. et G.M. Platt, **The American University**, Cambridge, Harvard University Press, 1973.

12. Baudelot Ch. et R. Establet, **l'École capitaliste en France**, Paris, Maspéro, 1971; Bowles S. et H. Gintis, **Schooling in Capitalist America**, New York, Basic Books, 1977.

affirment que l'enseignement, en système capitaliste, se divise en deux réseaux correspondant aux deux classes polarisées de la société, confondues avec l'opposition entre manuels et intellectuels. Leur démarche statistique synchronique néglige le développement historique des deux piliers de l'enseignement, avec la construction, entre les écoles du peuple et celle des notables, de toute une stratification scolaire. La méthode n'est pas à la hauteur de la perspective adoptée.

Quant aux auteurs américains, si leur critique de l'idéologie "méritocratique-technocratique" est souvent convaincante et historiquement située, en revanche leur "principe de correspondance" – qui soumet toutes les sphères d'activités à l'influence déterminante de la production – nous semble difficile à soutenir en dehors de coordonnées de temps et de lieu bien précises. En d'autres mots, la validité historique de ce principe ne nous paraît pas sérieusement établie.

La perspective d'une légitimation toujours renouvelée d'inébranlables rapports de domination

L'ambition théorique s'étend ici à toute société comportant des rapports de domination entre groupes ou classes. Mais, contrairement à la vision précédente, il n'est pas accordé crédit aux espoirs d'une société sans classes: le renversement d'une domination est aussi son remplacement par une autre. Dans ce cadre, l'école (et l'éducation) a pour fonction essentielle de renforcer, au niveau symbolique, par le biais d'une inculquation de valeurs, de règles, d'éléments culturels sélectionnés, etc., l'inégalité des rapports de force entre groupes sociaux. Elle s'acquitte de ce rôle à la faveur de son autonomie relative qui vient masquer ses rapports privilégiés au groupe dominant. Voilà, très schématiquement résumée, la proposition centrale de "La reproduction" de Bourdieu et Passeron[13].

13. Bourdieu P. et J.C. Passeron, **la Reproduction**. Paris, Minuit, 1970.

Une telle thèse devrait s'appliquer à la quasi-totalité des sociétés qui nous sont connues. Malheureusement, les auteurs se contentent de brèves allusions historiques pour soutenir leur théorie.

Autres perspectives

Évidemment, il y a place pour d'autres points de vue. Celui du courant antibureaucratique, par exemple. Dans ce cas, c'est la contribution de l'école à la bureaucratisation du monde, à la dépendance de l'individu envers les institutions, à la ruine de l'autonomie des capacités créatrices qui est visée, avec diverses solutions pédagogiques à la clef (de l'école Freinet à la pédagogie institutionnelle)[14]. La perspective d'Illich en faveur d'une déscolarisation représente encore une autre façon de "voir" l'école[15], etc.

La perspective constructiviste

Elle envisage l'école comme agent de construction des divisions, de l'intégration et des structures sociales. Ce point de vue s'intéresse délibérément à la genèse interactive des rapports école-société, en postulant une contribution des institutions scolaires à la production de la société. Le rapport entre collège et emergence de la classe bourgeoise illustre la légitimité d'une telle démarche.

2. STRUCTURE DES COLLÈGES AU XVI^e SIÈCLE

En gestation dès le XV^e siècle, le collège humaniste adopte sa forme type entre 1530 et 1550 et se répand alors sur toute l'Europe à une allure exponentielle. Nouveau programme, nouvelle organisation des études, nouvelle pédagogie, les collèges représentent une véritable rupture par rapport aux anciennes facultés des arts. Les collèges protestants et catholiques ne diffèrent que sur des points secondaires.

---

14. Voir à ce sujet les contributions de Lobrot, Lapassade, Loureau, etc.

15. Illich, I., **Une Société sans école**, Paris, Seuil, 1971.

La structure spécifique de cette nouvelle institution se laisse appréhender à quatre niveaux: l'espace, le temps, la sélection des éléments socio-culturels et la structure du pouvoir[16].

a) **L'espace.** Historiquement, la révolution représentée par les collèges est d'abord une révolution de l'espace d'enseignement, par la substitution d'un bâtiment unique abritant plusieurs classes aux locaux dispersés tenus par des professeurs "indépendants"[17]. Le passage d'un espace artisanal-individuel à un espace manufacturier-collectif est en intime relation avec la plupart des autres transformations subséquentes: contrôle des études, surveillance des étudiants, gestion centralisée, rationnalisation-planification des études, etc.

b) **Le temps.** Une fois les élèves renfermés dans un grand espace, l'idée de systématiser l'utilisation de leur temps allait se développer, soutenue par une transformation favorable des mentalités. Cette organisation va bien au-delà de la planification des activités quotidiennes, dont les monastères pouvaient offrir d'innombrables modèles; elle s'étend à l'ensemble des études, aboutissant à une gradation systématique et à un découpage correspondant des matières. Cette rationalisation suppose et renforce une certaine idée du travail, du travail obligé, d'un rapport institutionnellement fixé entre la matière et le temps d'apprentissage, entre l'acte d'enseignement et la vérification de l'apprentissage. Toute une pédagogie de l'examen, de l'évaluation, de la définition de l'élève intelligent, cancre ou paresseux est ici en gestation.

c) **La sélection des éléments socio-culturels.** À ce quadrillage spatio-temporel des corps, des esprits et des matières correspond une rupture dans la sélection des contenus enseignés, avec le passage d'un programme centré sur la logique et la dialectique à un programme tourné vers l'étude des belles-lettres, des langues latines

16. Pour plus de détails, voir Petitat, A., **Production de l'école, production de la société**, Genève-Paris, Droz, 1982, pp. 115-160.

17. Cette évolution commence au XIV^e siècle, avec les "hospitia" et s'achève à la fin du XV^e siècle.

et grecques en leurs expressions formelles les plus achevées. Dans les collèges catholiques, mêmes les petites classes consacrées à la lecture et à l'écriture se donnaient en latin, avant de passer à la grammaire, avec son cortège de conjugaisons et de déclinaisons, puis à l'histoire, la poésie, la rhétorique et finalement à la philosophie.

Enfin, la pédagogie du collège est essentiellement fondée sur l'écriture; elle se présente d'abord comme une longue litanie d'exercices et d'examens écrits.

d) **La structure du pouvoir**. Pour obtenir un certain rendement pédagogique de ce petit monde clos, rythmé et contraint d'acquérir quantité de notions décollées du contexte social de l'époque, il fallait bien disposer de moyens aptes à canaliser les énergies.

Les structures corporatives traditionnelles sont remplacées par des hiérarchies bureaucratiques, parfois considérables dans le cas des Jésuites, parfois se résumant à un comité de direction, un principal, des maîtres et des élèves. Toujours est-il que les élèves perdent le droit de s'organiser de façon autonome, que les maîtres, dépendant financièrement, sont surveillés et réprimandés. Toute une série de techniques pédagogiques, fondées sur les punitions, les récompenses, la compétition et la délation maintiennent une activité artificielle, évidemment troublée par une indiscipline endémique.

En deux générations, cette structure scolaire révolutionnaire, ébauchée à Liège, systématisée par les Réformés et adoptée par les Jésuites, sera implantée dans les petites villes et parfois même dans les gros bourgs de quelques milliers d'habitants. Partout, elle conserve sa physionomie, indépendamment des conditions locales. Une fois constituée, elle manifeste donc une certaine autonomie. Qui l'adopte? Évidemment les élites urbaines, qu'à l'époque on désignait par le terme de "peuple gras", par opposition au "peuple menu", selon une terminologie héritée des cités italiennes. Selon de très sérieuses études historiques, nobles et artisans forment une clientèle minoritaire[18]. D'ailleurs, la noblesse développera son propre réseau lettré (les

18. Frijhoff, W. et D. Julia, **École et société dans la France d'Ancien Régime**, Paris, A. Colin, 1975.

académies nobles), tandis que les arts mécaniques fourniront le gros de la clientèle du futur réseau des écoles de charité.

3. ANALOGIES STRUCTURELLES AVEC LA TRANSFORMATION DES CONDITIONS GÉNÉRALES

Nous sommes donc fondés à nous interroger sur les affinités structurelles profondes entre les collèges et le "popolo grasso" en devenir. Nous le ferons en conservant les distinctions précédentes et en notant la parenté avec les collèges.

a) Le collège correspond à une maîtrise institutionnalisée de l'espace dont on peut chercher des éléments dans les monastères mais aussi, et surtout, dans certaines réalisations du "popolo grasso". L'analogie la plus frappante apparaît surtout avec les manufactures, qui rationalisent le travail en réunissant nombre d'artisans sous un même toit. Le passage d'une pédagogie individuelle à une pédagogie collective réclame aussi cette maîtrise centralisée de l'espace. Bien avant de s'étendre à la transformation des matières, cette maîtrise institutionnelle de l'espace était déjà perceptible au XIV[e] siècle dans les grandes entreprises commerciales, celles des Bardi et des Peruzzi par exemple, qui occupaient jusqu'à 300 facteurs, commis et représentants couvrant toutes les places financières et commerciales d'Europe.

Plus généralement, les XV[e] et XVI[e] siècles connaissent une véritable révolution de l'espace mondial et européen avec l'ouverture des voies océaniques, ouverture qui s'inscrit dans la foulée de l'activité commerciale, relayée ici par des volontés de puissance et d'expansion nationales.

À l'espace fragmenté du Moyen Âge féodal, à la contiguïté des situations spatiales succède la maîtrise centralisée, à la figuration plane succède la profondeur; à l'agglutinement des maisons, les perspectives de planification urbaine, au monde clos de la voûte céleste, l'espace infini des nouveaux conquérants et maîtres du monde.

b) Durant les XVe et XVIe siècles, la transformation des rapports au temps n'est pas moins profonde. Le foyer de cette mutation, c'est le marchand, l'âme du "popolo grasso". Le temps s'émancipe de l'Église et du ciel[19]. La vie réglée du moine branché sur les rythmes cosmiques se mue en une vie quotidienne profane peu à peu liée au rythme de l'horloge. Celle-ci symbolise la maîtrise du temps, aussi bien pour l'honnête homme qui planifie son temps que pour l'entrepreneur qui planifie celui des autres.

Au-delà de cette convergence générale entre le temps de l'entrepreneur moderne et celui des collèges, il faut souligner que ces derniers incarnent mieux qu'aucune autre institution, ces nouveaux rapports au temps. Nulle part ailleurs on ne retrouve une telle planification étendue sur un si grand nombre d'années et touchant autant de personnes. Les enfants et adolescents sont comme le laboratoire d'essai de la nouvelle maîtrise du temps.

c) Si le collège n'a pas inventé les livres de compte et encore moins l'écriture, sa pédagogie, fondée sur l'écrit, renvoie à une mutation fondamentale, fondatrice d'un trait caractéristique des sociétés modernes, à savoir le recours systématique à l'écriture non seulement en quelques matières religieuses, juridiques et commerciales, mais **dans la définition culturelle d'une classe sociale dans son ensemble**.

La Renaissance n'est pas née des collèges. Ceux-ci en sont plutôt le terne aboutissement scolarisé. La nouveauté, dans les collèges, ce n'est point qu'y transparaisse l'amour des belles-lettres et l'admiration des œuvres antiques, mais plutôt que, du plus petit au plus grand ce "peuple gras", tous s'accordent pour faire d'une culture éloignée, à peu près morte, la culture de référence, celle qui servira à se distinguer des "mécaniques", de ceux qui travaillent de leurs mains, et à se rapprocher de cette vie gratuite et méprisante pour le travail que mène le noble oisif et courtisan.

---

19. Le Goff, J., **Pour un autre Moyen Âge**, Paris, Gallimard, 1977. Voir aussi les contributions de L. Mumford, S. Stelling-Michaud, etc.

L'écriture et le collège sont les médias d'une distance à la vie, d'un divorce entre culture et vie quotidienne. Cette distance médiatisée est peut-être propice à une prise de conscience objectivante, à ce divorce du sujet et de l'objet qui fonde précisément la connaissance scientifique. Le bourgeois lettré n'est point immergé dans sa culture savante de la même façon qu'un vulgaire marchand qui fait de la prose sans le savoir. Il entretient avec elle un rapport ornemental, instrumental et analytique.

d) Les collèges préfigurent en miniature les éléments fondamentaux du pouvoir moderne, tel qu'il commence à poindre à l'esquisser au XVIe siècle. La montée de l'État central signifie la liquidation de l'autonomie des seigneurs et des villes, des corporations et des États généraux ou provinciaux, la mise au pas de l'Église, etc. L'organisation bureaucratique moderne, avec ses cascades de fonctionnaires salariés révocables est à peine ébauchée lorsque surgit le remarquable système de gestion des collèges, dont l'énorme organisation centralisée et hiérarchisée des Jésuites. Les collèges n'ont pu inciter l'État qu'en généralisant des tentatives encore timides. L'État enseignant, n'aura finalement qu'à emprunter des sentiers battus, à suivre la voie tracée par le **Ratio Studiorum**.

Ce processus de rationalisation bureaucratique, initié par la monarchie centralisatrice en s'appuyant sur le "peuple gras", sera notablement accéléré par l'arrivée au pouvoir de la bourgeoisie.

4. UNE CLASSE BOURGEOISE IMPENSABLE SANS COLLÈGES

Nous avons sciemment dégagé les convergences structurelles entre les collèges et les transformations de l'époque, transformations qui, plus ou moins directement, se rapportent à l'émergence d'une nouvelle classe sociale. Ces isomorphismes, eu égard au rapport de causalité que nous cherchons à établir, peuvent agir aussi bien dans un sens que dans l'autre. Sans nier les circonstances qui rendaient très probables l'apparition des collèges avec les caractéristiques que nous avons décrites, plusieurs considérations militent en faveur d'une action propre des activités éducatives ainsi structurées.

Dans la plupart des traits qu'il caractérise, le collège n'est pas premier, il n'innove pas radicalement, mais il incarne telle ou telle tendance avec une perfection qu'on ne retrouve nulle part ailleurs. En outre, il réunit dans une structure moderne, forte, cohérente et ouverte des tendances nouvelles. Une fois constituée, cette structure va se répandre très rapidement en conservant ses caractères.

Cette incarnation avant-gardiste de tendances profondes connaissant une diffusion soudaine et massive revêt très plausiblement une influence des collèges sur les mentalités, les rapports au temps, à l'espace, au type de gestion et à la culture, favorisant ainsi des rapports au monde et à autrui portés déjà par la bourgeoisie émergente.

Mais il est un point sur lequel, il apparaît difficile de voir un apport spécifique des collèges: l'homogénéisation culturelle du "peuple gras". Le collège fournira aux marchands et aux notables un point de convergence, un fond commun de culture écrite et savante par où ils seront radicalement distincts du bas et se rapprocheront du haut. La culture distinctive des collèges répond à une intention de distinction, d'acquisition d'une culture ornementale étrangère afin d'asseoir avec sécurité et suffisance un signe et un sentiment de supériorité sociale. Ce n'est pas un hasard si, dans ce même XVI^e^ siècle, prend racine une tendance à la ségrégation spatiale qui contraste avec la "promiscuité" des conditions au Moyen Âge. Les distances spatiales et culturelles remplacent l'affirmation sans cesse répétée des marques extérieures et ostentatoires de la condition sociale. Ce processus n'est pas sans évoquer aussi l'intériorisation du rapport à Dieu par opposition à la conformité religieuse extérieure ou l'achat d'indulgences.

La formation d'un groupe ou d'une classe sociale ne peut survenir sans une certaine homogénéisation culturelle. Pour notre part, nous ne pensons pas que nous ayons, au début du XVI^e^ siècle, une "classe bourgeoise"; nous avons plutôt des "peuples gras" avec des consciences locales, des identifications très fortes à la ville, reliées à des réseaux familiaux et clientélaires. L'émergence des États con-

traires monarchiques et la mise en tutelle des villes et des métiers vont mettre la bourgeoisie en demeure d'exister comme classe, à l'échelle nationale et, par conséquent, de délaisser le stade de "propriétariat" noyauté, affairiste peut-être, mais à l'intérieur de parlements urbains calmes et querelleurs. La bourgeoisie moderne s'invente alors comme ensemble d'ensembles, comme reconnaissance d'une spécificité qui, avant d'exister avec des codes politiques propres, naîtra au-delà de la riche culture, dans une unité culturelle de fond.

Dans ce mariage de l'argent et de la culture savante, dans la constitution d'un espace symbolique reposant sur l'écriture, les collèges ne semblent avoir joué un rôle essentiel. Il est impossible de supposer l'absence d'une instance d'homogénéisation culturelle dans ce processus. Éventuellement, une institution uniformément diffusée des collèges aurait peut-être pu jouer ce rôle, mais l'émergence d'une classe lettrée suppose nécessairement un appui sur des bases qui dépassent les réseaux familiaux, l'éducation familiale.

Jusqu'à un certain point, les collèges représentent une autoconstruction de la bourgeoisie par elle-même, dans la mesure où l'ouverture d'un collège est le plus souvent le fait des couches aisées des villes. Mais il est bien évident que ces élites urbaines ne pensent pas à se produire comme classe à l'échelle nationale, mais plutôt à d'éventuelles perspectives de mobilité intéressante reposant la maîtrise d'une certaine culture et de bonnes manières, à des carrières lettrées, etc. Les rares homogénéisations des collèges appartiennent surtout aux Églises, aux Jésuites comme aux Réformés, soucieuses de tenir la future élite dans de bonnes dispositions et de recruter des prêtres ou des pasteurs. Toujours est-il que ces élites se reconnaissent dans leur collège et sont prêtes à se battre pour le conserver, si par hasard le pouvoir trouve qu'il y a trop de lettrés inutiles dans le royaume.

De temps à autre, une conscience plus laïque émerge voyant dans les collèges une instance d'homogénéisation de toute la cité[20].

20. Voir notamment le texte étonnant de modernité de Jean Bodin, **Discours au Sénat et au peuple de Toulouse sur l'éducation à donner aux jeunes gens dans la République (1559)**, dans Œuvres philosophiques, Paris, PUF, 1951.

Mais il faudra attendre le XVIII[e] siècle avant de voir les collèges apparaître comme un instrument de production de l'avenir national à travers la production d'une classe qui aspire délibérément au pouvoir.

* * * * * * *

Au terme de cette brève évocation historique, nous pouvons mesurer les incertitudes, mais aussi la fécondité de la perspective constructiviste. À force de répéter que l'école ne fait que reproduire, on oublie que les catégories reproduites ont fait l'objet et font encore l'objet d'une production. En se situant à un certain niveau structural, nous pouvons apprécier au moins partiellement cette dialectique autoconstructive par où les humains produisent la société moderne. Faut-il négliger une telle perspective alors que le temps présent est déjà celui du futur, que les angoisses sont à venir, que "le pire est déjà prévu"[21] ? Il n'existe pas en histoire d'explication au sens scientifique de ce mot. Dans ce cas, la perspective première qui s'impose n'est-elle pas celle de sujets engagés dans une construction historique, faisant et défaisant des structures qui parfois les précèdent et parfois leur survivent ?

21. Ralfovow, L., **Le pire est déjà prévu**, Paris, Seuil, 1980.

ET POURQUOI PAS DE LA RECHERCHE SANS HYPOTHÈSE ? L'ALTERNATIVE "EXISTENTIELLE-PHÉNOMÉNOLOGIQUE"

Thérèse Laberge
Département de Psychopédagogie
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Les limites du modèle positiviste aux fins de favoriser l'résolution des problèmes de l'éducation commencent à être davantage reconnues. H. Svi Shapiro (1983) constate, par exemple, que :

> "les langages compliqués des chercheurs(es) développés par cette approche aident peu à comprendre les réalités de la classe, de l'école", (p. 137).

L'habituelle stratégie consiste à formuler des hypothèses sous forme de mises en relation de variables, accessibles par les méthodes en usage et vérifiables, i.e. dans la plupart des cas mesurables. Cela conduit bien souvent à des combinaisons précises mais fragmentées, peu subtiles ou même, triviales, et à des constatations ternes et éloignées des réalités existentielles du (de la) (des)quantifié) et de celui (celle)-qui le (la) guide et lui fournit des ressources.

L'exigence de n'étudier que "ce qui est publiquement observable"

Les behavioristes, tels B.F. Skinner et autres, excluent l'expérience du champ d'étude de la psychologie. Même en admettant qu'il est possible d'avoir accès à l'expérience par observation du comportement, inférence et vérification auprès de l'acteur, Irving Child (1973) parle de "mutilation" de l'objet de l'investigation psychologique par ceux et celles qui soutiennent que seul le comportement doit être retenu. L'élimination de la dimension "expérientielle", du fait de son

caractère subjectif et privé, est selon lui, la raison la plus sérieuse de l'approche scientifique habituelle. (pp. 7-9).

Dès 1959, Sigmund Koch avait démontré, de façon pourtant convaincante, que la conception de la science qui dominait la psychologie avait pour conséquence de restreindre la sélection des problèmes de recherche. Delà, Rogers et Dymond (1954) avaient introduit, tout en demeurant dans le modèle positiviste, l'exploration de variables d'ordre phénoménologique, i.e. des variables qui reflètent les expériences internes et privées et les réflexions conscientes des sujets humains. Ils avaient utilisé la technique du Q-Sort pour investiguer le concept de soi. Poursuivant dans cette voie, Osgood, Suci et Tannenbaum (1957) avaient développé la technique de la sémantique différentielle.

Malgré ces efforts et d'autres (ex. psychologie cognitive développementale), la pratique la plus répandue reste celle d'étudier l'expérience pour n'étudier que le comportement. Cela entraîne une lourde perte d'information vitale. Ainsi, le souci de ne s'en tenir qu'à ce qui est observable, au sens couramment accepté du terme, conduit à laisser de côté l'investigation du phénomène humain par excellence qu'est la **conscience de soi**, de laquelle nous dérivons notre capacité d'autonomie et d'auto-détermination.

Ce sont les chercheurs(ses) d'inspiration "existentielle-phénoménologique" qui affirment une préoccupation pour l'étude de notre expérience immédiate du monde, pour l'étude de la conscience (Combs, 1959; Gendlin, 1962; Rogers, 1964; van Kaam, 1966; May, 1967; Giorgi, 1970; Keen, 1975; etc.).

L'expérience du (de la) chercheur(se) dans sa pratique d'observation est également ignorée. Maurice Merleau-Ponty (1945) et, avant lui, Edmund Husserl, initiateur du mouvement phénoménologique moderne, ont soutenu que la perception est à la base de toute activité humaine, qu'elle est antérieure à toute construction théorique abstraite. En d'autres termes, dans perspective "existentielle-phénoménologique", nous composons toujours et essentiellement avec nos perceptions du monde. Ce que nous connaissons d'un objet est ce que

nous percevons de cet objet. Malgré tous nos efforts, nous ne pouvons prétendre connaître un objet en soi et il importe de reconnaître que nous n'avons accès qu'à l'objet dans sa réalité telle que perçue.

La notion de co-constitutionnalité, centrale dans la perspective "existentielle-phénoménologique", reflète l'indissoluble unité de l'individu et de son monde, du sujet et de l'objet. Contrairement à l'habitude de voir l'individu et son environnement comme deux entités isolées et distinctes, ce point de vue affirme que la signification d'un objet ne peut être dégagée que par l'existence même des individus et, réciproquement, c'est le monde et ses objets qui donnent de la signification à l'existence des individus (**l'être-dans-le-monde**). Ainsi, un objet ne peut prendre de signification indépendamment de celui (celle) qui l'observe, tout acte de conscience impliquant un objet intentionnel[1] (devenu partie constituante de la conscience qu'l'observe) et un individu (co-constituant l'objet perçu). Bref, dans la conception "existentielle phénoménologique", un monde ne peut exister sans une conscience pour le percevoir et, inversement, il ne peut être de conscience sans un monde duquel être conscientisé.

L'exigence de la mesure

Le modèle positiviste persiste à inspirer les chercheurs(ses) à établir des relations mesurables entre les variables dans l'espoir de constater des régularités. **L'alternative est de reconnaître que la quantification n'est pas un ingrédient essentiel de la méthode scientifique.** Je pense que cette alternative est en plein développement

1. Au sens phénoménologique du terme, i.e. que nous sommes toujours conscient(e)s de quelque chose. Notre conscience intentionnelle nécessairement des objets.

avec les contributions des traditions du **verstehen**[2], de la phénoménologie et de l'herméneutique, de la recherche interprétative, de la sociologie critique, de l'interactionnisme symbolique, de l'ethnométhodologie, de l'anthropologie ethnographique et de l'étude de cas. L'activité scientifique des chercheurs(ses) impliquée(s) consiste à **décrire** ou à rendre compte fidèlement de l'événement observé ("descriptive reliable accuracy")[3].

Pour les phénoménologues plus radicaux que sont Adrian van Kaam, Amedeo Giorgi et Ernest Keen, une description qualitative, complète et empirique, des phénomènes conscients se veut le but futur de la psychologie. Selon eux, le processus de quantification réduit le phénomène de l'expérience humaine à des catégories et viole l'intégrité de ces expériences, leur retire leur sens, leur vitalité et leur importance. D'autres auteurs, qui s'inscrivent également dans le courant phénoménologique, traitent la mesure de manière plutôt périphérique et comme une sophistication scientifique. Voir Tageson, 1982, pp. 72-76.

Malgré la constatation de Sigmund Koch (1959) à l'effet que la psychologie humaniste (à fondements "existentiels-phénoménologiques") est vague dans ses concepts et manque de précision et de vérifiabilité, remarque qui demeure encore d'actualité, il importe néanmoins de reconnaître l'importance de cette "troisième force" à affirmer la légitimité de la dimension "expérientielle" dans le champ d'étude de la psychologie, de l'éducation. Ne devenait-il pas un peu

2. Ce terme allemand, difficilement traduisible, réfère au point de vue que la compréhension des Êtres humains implique une méthode différente que pour les autres objets puisque l'être humain vit dans un monde qui a du sens pour lui(elle). Comprendre de manière scientifique l'être humain signifie alors arriver à pénétrer le monde privé de son expérience consciente, son cadre de référence interne et sa vue de la réalité afin de décrire, de l'intérieur, son **Dasein** personnel. Voir Berlyne (1951) pour une présentation des caractéristiques de cette "approche".

3. À noter que le travail des biologistes et des géologistes est fortement axé sur la description. Les chercheurs(ses) s'adonnant à cette activité ne perdent pas pour autant leur statut de scientifiques.

général de soupçonner que c'était la disponibilité des méthodes qui, finalement, déterminait les objets d'étude. Abraham Maslow n'a pas caché son désaccord par son usage du terme "méthodolâtrie". En 1966, il notait : "Si le seul outil possédé est un marteau, n'est-il pas tentant de tout prendre pour des clous" (pp. 15-16).

L'exigence de la prédiction, du contrôle

L'influence positiviste se reflète également dans le désir de rendre prévisible le comportement humain, d'en connaître les lois de causalité. Une telle orientation assure que, sous certaines conditions spécifiques et en présence d'un stimulus particulier, une réponse universelle peut être obtenue...

Raymond McCall (1983) soutient que même avec des prédictions fort prudentes, basées sur des mesures très soignées, il n'est possible d'arriver, par le biais des procédures statistiques connues, qu'à des extrapolations plutôt qu'à de réelles déductions — au sens strict (pp. 106-107).

Jurgen Habermas (1971) a hautement démontré que les procédures et les buts de la science, tels que couramment pratiqués, sont inséparables des préoccupations de contrôle et de domination sociale. Paradoxalement, le progrès scientifique servirait le maintien de l'ordre et de la structure politique et sociale. Alvin Gouldner (1970) notait que la tendance à valoriser la capacité de prédire les réponses humaines s'affermissait ... et dévoilait cette tendance.

L'alternative est de considérer la prédiction et le contrôle comme des conséquences de la recherche scientifique plutôt que comme des ingrédients de la définition même de la science. En d'autres termes, plus il y a de progrès vers la compréhension d'un objet, plus l'habileté à prédire et à contrôler ses effets théoriquement augmente. En ce qui concerne les sujets humains, la prédiction n'est admissible, selon C. William Tageson (1983), que si on admet la possibilité que le "self" puisse être considéré comme "téléologique", i.e. agent de changement dans la séquence causale des événements — si causalité il y a (p. 76).

Ces quelques propos sur la "faisabilité" et la désirabilité de prédire les réponses humaines suffisent à nous interroger sur le but même de la science: est-ce de contrôler l'individu ou de libérer la personne? Jourard (1972) constatait que la connaissance acquise de l'humain était plutôt utilisée à le contrôler et à le limiter qu'à agrandir son champ de conscience et à accroître sa dignité et sa liberté (p. 343). Je suis personnellement en accord avec ceux et celles qui n'arrivent à voir le contrôle comme légitime que s'il est retourné aux individus. Cette démocratisation de la connaissance vise à ce que chacun(e) arrive à mieux contrôler son devenir en se dégageant de certaines contraintes (ex. identification de certains conditionnements et autres déterminismes). C'est donc un oui à l'auto-contrôle, à l'auto-détermination, et une objection à ce qu'une élite de spécialistes du comportement deviennent les ingénieurs de la société ... ou encore à ce que les connaissances de certain(e)s servent à en préparer d'autres qui, pour satisfaire leurs aspirations personnelles, n'hésiteront pas à exercer leur contrôle sur des individus.

L'exigence de la généralisation

Selon le modèle positiviste (et tel qu'appliqué en éducation), l'effort doit être dirigé à faire des généralisations, valables pour toute une population d'enseignant(e)s ou d'étudiant(e)s et des prédictions fiables sur l'intervention et ses effets. C'est une "approche" de recherche axée sur l'identification des régularités, soit sur les qualités nomothétiques (au sens de Gordon Allport). Une telle intention fait abstraction de la diversité et de l'imprévisible, phénomènes fort présents, à mon avis, dans l'activité éducative.

S'éloignant de la tendance à vouloir généraliser, certain(e)s chercheurs(ses) se tournent vers l'investigation de cas particuliers et d'événements uniques (phénomènes idiographiques). C'est l'émergence d'une volonté de reconnaître l'avantage et d'étudier la richesse et la diversité des situations humaines et le dasein (présence, existence humaine) idiosyncratique de chacun(e).

Un procédé alternatif : la réduction phénoménologique

Dans l'option phénoménologique, il importe, pour prendre contact avec le monde tel qu'il se fait l'expérience (**Life world** ou **Lebenswelt**), d'engager la réduction phénoménologique[4]. Cela signifie suspendre ses présuppositions, théories, convictions et façons habituelles de penser. C'est rendre, autrement dit, à la vision originelle. Pour cela, il faut arriver à faire apparaître le plus clairement possible devant soi ses idées préconçues et les jugements sur l'objet choisi (ou fins d'investigation). Suspendre ses préconceptions sur un objet est un processus dynamique : l'action même d'expliciter ce que l'on pense entraîne l'émergence de nouvelles idées au regard de l'objet. Il faut re-mettre entre parenthèses ... Même si l'effort de suspendre son point **de** vue afin de s'ouvrir à son expérience consécrate de l'objet devient toujours inachevé, il se veut dans la perspective "existentielle-phénoménologique" la pré-condition d'une psychologie essentiellement descriptive[5].

La validité dans cette "approche" de recherche réside précisément dans l'habileté à s'ouvrir à l'objet, à "prendre" le point de vue du sujet humain avec qui le dialogue s'engage, à "sentir" son expérience. Le défi est de devenir *présent(e)* à ce **qui est donné** (intuitivement, intensément, subjectivement). Quand d'autres personnes trouvent leur propre expérience vécue décrite dans la compréhension dégagée, un processus de validation humaine est en cours.

Dans le domaine de l'**ethnométhodologie**, c'est également la suspension de ses préconceptions en regard du quotidien qui permet d'explorer les dimensions tacites de notre monde social et éducationnel (voir H. Garfinkle, 1967; J.D. Douglas, 1970).

---

4. Les expressions "mise entre parentheses" ("bracketing") et **epoché** sont également utilisées pour désigner le même procédé.

5. Plus le (la) chercheur(se) arrive à procéder à la réduction, plus il (elle) entre dans le monde phénoménal, i.e. cet état de présence à l'objet à connaître. Cette condition **d'ouverture au monde** doit précéder la perception d'un objet (**l'acte d'intentionnalité**); l'objet perçu fait alors partie du champ de conscience de (de la) chercheur(se) et il (elle) participe de l'objet (**co-constitutionnalité**).

Les trois phases de la méthode phénoménologique

Afin de rendre compte, de façon sûre et cohérente à l'expérience humaine, il s'agit d'abord de **décrire soigneusement ce qui est "donné"** ("the given"). C'est la phase où l'expérience naïve est réfléchie lentement et avec sensibilité, cela dans la limite où l'on ne peut décrire que ce que dont on se souvient. La technique des "variations imaginées" se veut un moyen de capter un plus grand nombre des significations potentielles de l'expérience étudiée. Il s'agit ensuite d'**engager une réflexion sérieuse sur les descriptions afin d'en dégager les thèmes, patterns et significations** ("eidetic intuiting"). Un thème est jugé nécessaire si son absence change la nature de l'expérience de manière suffisamment importante; réduire jusqu'à la structure essentielle de l'expérience est l'objectif visé. Il s'agit finalement de **tendre vers une compréhension des relations essentielles** entre les thèmes, d'expliquer les significations, d'intégrer.

Conclusion

La méthode inductive-hypothético-déductive a certainement été, et demeure importante dans l'avancement des connaissances dans les sciences naturelles. Dans leur effort pour obtenir le statut de science, les sciences humaines ont emprunté ce modèle. Selon R. McCall (1983):

> "Il n'y a pas de lois ou d'énoncés généraux bien encore connus au sens courant que la psychologie peut avancer sur l'intelligence humaine, la motivation, l'émotion ou l'attitude. Ainsi, les généralisations de nature psychométrique, qui sont parmi les mieux validées consensuellement, valent pour un groupe mais ne tiennent pas pour chacun des individus dans ce groupe" (p. 103).

Il pourrait en tenant remarquer que la psychologie, même au meilleur de ses procédures méthodologiques, demeure scientifique-par-intention. Pour lui, la psychologie phénoménologique (conçue comme pré-science) offrirait une opportunité de transformer fondamentalement la psychologie. Dans cette "approche" où l'humain et son environnement se co-constituent, la notion de causalité linéaire, comme base d'étude de l'individu, ne vaut plus. Voir Valle et King, 1978, pp. 13-16.

Une reconnaissance de cette "approche" de recherche enrichirait, je suis persuadée, notre compréhension des phénomènes de l'éducation[6].

RÉFÉRENCES

BERLYNE, D.E., "Humanistic Psychology as a Protest Movement", dans J.F. Royce et L.P. Mos, eds., **Humanistic Psychology: Concepts and Criticisms**, New York, Plenum Press, 1981, pp. 261-193.

CHILD, I.L., **Humanistic Psychology and the Research Tradition: Their Several Virtues**, New York, John Wiley & Sons, 1973.

COMBS, A.W. et D. Snygg, **Individual Behavior: A Perceptual Approach to Behavior**, (rev. ed.), New York, Harper & Row, 1959.

DOUGLAS, J.D., **Understanding Everyday Life: Toward the Reconstruction of Sociological Knowledge**, Chicago, Aldine Pub. Co., 1970.

GARFINKLE, H., **Studies in Ethnomethodology**, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1967.

GENDLIN, E.T., **Experiencing and the Creation of Meaning**, New York, Free Press, 1962.

GEORGI, A., **Psychology as a Human Science: A Phenomenologically Based Approach**, New York, Harper & Row, 1970.

GOULDNER, A., **The Coming Crisis of Western Sociology**, New York, Basic Books, 1970.

HABERMAS, J., **Legitimation Crisis**, Boston, Allyn & Bacon, 1973.

JOURARD, S., "Psychology: Control or Liberation", dans J.D. Welch, G.A. Tate & F. Richards, eds., **Humanistic Psychology: A Sourcebook**, Buffalo, N.Y., Prometheus Books, 1978, pp. 343-350. Cet article fut originalement publié dans **Interpersonal Development**, 1972.

6. L'auteur a développé, dans le sens des idées ci-haut exprimées, un cours intitulé, temporairement, "Recherche expérientielle". Ce cours s'offre dans les programmes d'études avancées en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

KEEN, E., **A Primer in Phenomenological Psychology**, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1975.

KOCH, S. (ed.), **Psychology: A Study of a Science**, vol. 1, **Formulations of the Person and the Social Context**, New York, McGraw-Hill, 1959.

MASLOW, A.H., **The Psychology of Science: A Reconnaissance**, Chicago, Henry Regnery, 1966.

MAY, R., **Love and Will**, New York, W.W. Norton, 1969.

McCall, R., **Phenomenological Psychology**, Madison, The University of Wisconsin Press, 1983.

MERLEAU-PONTY, M., **Phénoménologie de la perception**, Paris, Gallimard, 1945.

OSGOOD, C.E., G.J. SUCI et P.H. TANNENBAUM, **The Measurement of Meaning**, Urbana, Ill., University of Illinois Press, 1957.

ROGERS, C.R., "Toward a Science of the Person", dans T.W. Wann (ed.), **Behaviorism & Phenomenology: Contrasting Bases for Modern Psychology**, Chicago, University of Chicago Press, 1964.

ROGERS, C.R. et R.F. DYMOND (eds.), **Psychotherapy and Personality Change**, Chicago, University of Chicago Press, 1954.

SHAPIRO, H.S., "Educational Research, Social Change and the Challenge to Methodology: A Study in the Sociology of Knowledge", **Phenomenology and Pedagogy**, vol. 1, n° 2, 1983, pp. 127-139.

TAGESON, C.W., **Humanistic Psychology: A Synthesis**, Homewood, Ill., The Dorsey Press, 1982.

VALLE, R.S. et M. KING (eds.), **Existential Phenomenological Alternatives for Psychology**, New York, Oxford University Press, 1978.

VAN KAAM, A., **Existential Foundations of Psychology**, Pittsburg, Duquesne University Press, 1966.

LA POLITIQUE EDITORIALE DE REPERES, ESSAIS EN EDUCATION

Repères, essais en éducation s'apparente au style des documents de travail ("working papers"), en sorte que les travaux publiés ici sont considérés comme perfectibles. Compte tenu des commentaires qu'ils auront reçus et de leur réflexion ultérieure, les auteurs pourront les modifier et les publier ailleurs.

Chaque manuscrit, sans identification d'auteur, est évalué par au moins un arbitre externe dont la compétence est reconnue dans le domaine. La sélection des manuscrits pour fins de publication relève du comité de publication facultaire, qui tient compte de l'évaluation externe et des modifications éventuelles que les auteurs auront apportées. La décision du comité est finale.

Repères, essais en éducation est ouvert à tous les professeurs de l'Université de Montréal (y compris l'École des Hautes Études Commerciales et l'École Polytechnique), aux étudiants gradués travaillant avec ces derniers et aux chercheurs associés.

Repères, essais en éducation ne privilégie pas d'idéologie ou de pensée pédagogique particulières. L'acceptation ou le rejet des manuscrits sont fondés sur les critères habituels du travail scientifique en éducation.

Cette publication ne prétend pas concurrencer celles qui existent déjà dans notre milieu. Il s'agit plutôt d'un moyen complémentaire de communication qui, par conséquent, ne draine pas des ressources requises pour d'autres publications scientifiques.

Le comité de publication facultaire

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation